



Slutrapport

Utprovning av ett kartläggningsredskap för identifiering av undervisningsutmaningar

Inger Eriksson, Sebastian Björnhammer och Ann-Sofie Jägerskog

Slutrapport – Utprövning av ett kartläggningsredskap för identifiering av undervisningsutmaningar

Inger Eriksson, Sebastian Björnhammer och Ann-Sofie Jägerskog

Stockholm Teaching & Learning Studies
ULF-rapport Nr. 2
Stockholms universitet
2022

Innehållsförteckning

Inledning	3
Genomförande.....	4
Steg 1: Initial identifiering av fallgropar och nycklar	4
Steg 2: Fördjupad/breddad utprovning	5
Resultat	5
Nycklar.....	6
Fallgropar	7
Slutsatser – SKU-redskapet för skolans SKA-arbete.....	8
Kort- och långsiktigt utvecklingsarbete	8
Handböckerna	9
Referenser	9
Bilaga 1 Handbok för 1–6.....	10
Bilaga 2 Handbok för 7–9.....	25

Inledning

Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS) och Stockholms universitet har sedan 2017 samverkat inom den nationella försöksverksamheten – ULF-avtal. Den nationella försöksverksamheten (som är planerad att permanentas från och med 2025) syftar till att utveckla modeller för hur praktiktäna forskning kan bedrivas i samverkan mellan skolhuvudmän och lärosäten. En av principerna med ULF-avtalet är att forskningsfrågorna ska ta sin utgångspunkt i skolans problem och utmaningar (<https://www.ulfavtal.se/> Om ULF-avtal). Huvudmännen inom STLS konstaterade att de kvantitativa data – som meritvärden, betyg och brukarundersökningar – som vanligtvis utgör underlag för analyser och resultatdialoger endast ger indikationer om problem på en aggregerad nivå. Av olika anledningar är det mindre vanligt att mer klassrumsnära data diskuteras och analyseras. Det innebär att innehållet i undervisningen och dess behandling i relation till elevernas lärande sällan är i fokus i samband med skolans systematiska kvalitetsarbete. Även om denna typ av arbete görs i årskurs- och ämneslärargrupper tenderar eventuella erfarenheter och problematiska områden att osynliggöras när resultaten rapporteras i huvudmannorganisationen. Samordningsgruppen för ULF/STLS tillsatte under våren 2020 en arbetsgrupp som bestod av representanter för huvudmännen inom STLS (Per Anderhag, Stockholms stad, Bo Karlsson, Botkyrka kommun & Jonatan Lannemar, Nacka kommun) och en av STLS dåvarande vetenskapliga ledare (Inger Eriksson) samt en representant för Stockholms universitet (Pär Larsson). Uppdraget var att “genomföra ett mindre utredningsarbete i relation till ovanstående problemområde. Syftet var att skapa underlag för att pröva möjligheterna att grunda forskningsprojekt inom STLS i erfarenheter och tillgängliga från huvudmannens systematiska kvalitetsarbete. Gruppen skulle även föreslå vilken typ av data och analyser som skulle kunna komplettera tillgängliga kvantitativa data (mail Anderhag, 20200402). Bland annat handlade uppdraget om att:

- undersöka processer i det systematiska kvalitetsarbetet (på huvudmannanivå och skolnivå) vilket kan resultera i att huvudmännen upptäcker att det saknas processer för att identifiera vad som behöver utvecklas i skolan.
- undersöka de data som genereras och aggregeras inom processer för systematiskt kvalitetsarbete. Vilka data finns tillgängliga? Vad är rimligt att analysera utifrån dessa data? I vilken utsträckning kan/bör kvantitativa data kompletteras med kvalitativa? Hur kan förmåga att fånga upp kvalitativa data utvecklas?
- kvalificera och professionsförankra de analyser som görs på skolnivå. Skapa förutsättningar för ett system stödjer problemformulering där utrymme skapas för lärarprofessionen att identifiera och kommunicera behov. (mail Anderhag, 2020402)

Arbetsgruppen inventerade hur de inom huvudmanorganisationerna arbetade för att på olika sätt att få fram data som var mer klassrumsnära och konstaterade att det saknas underlag för att forskningsprojekt på ett bättre sätt ska kunna möta identifierade behov/prioriteringar/fokusområden. Eriksson berättade om ett enkelt kartlägningsredskap som hon tillsammans Lena Lindblad Petersen, tidigare rektor på Sjöstadsskolan, hade prövat (Eriksson, 2020, 2021, för konkret utformning se handböcker i bilaga 1 och 2). Arbetsgruppen beslöt att det skulle vara värdefullt att systematiskt pröva och vidareutveckla detta redskap och anhöll om medel hos samordningsgruppen för ULF/STLS för ett pilotprojekt. Pilotprojekt beviljades medel och startade våren 2021 och avslutades efter förlängning våren 2022. Pilotprojektet genomfördes av Eriksson tillsammans med STLS-koordinatorerna Sebastian Björnhammer och Ann-Sofie Jägerskog. Föreliggande rapport innefattar förutom de två handböcker (bilaga 1 & 2) som utgör pilotprojektets konkreta

resultat en beskrivning av arbetet. Vi har valt att kalla kartläggningsredskapet: Systematisk Kartläggning av Undervisningsutmaningar (SKU).

Frågorna som pilotprojektet skulle söka svar på var bland annat: Hur behöver en modell för undervisningsnära ämnesvis kartläggning vara utformad för att ge tillräckligt, men inte för detaljerad, information om vad som utgör problem och utmaningar i undervisningen? Hur kan identifierade problem omvandlas till forskningsbara och (i relation till forskningsfronten) relevanta frågor som äger giltighet bortom den lokala kontexten? I vilken utsträckning förefaller problem identifierade i en skola eller förskola äga giltighet även för andra skolor/förskolor och därmed indikera ett mera generellt kunskapsbehov?

Vi har valt att definiera undervisningsutmaningar som sådant innehåll i relation till något eller några av de ämnesspecifika långsiktiga mål som lärare upplever att det är svårt att undervisa om på ett sätt som gör att eleverna utvecklar ett sådant kunnande som ligger i linje med läroplanens intentioner, eller sådant som eleverna återkommande har svårt att lära sig.

Genomförande

Detta pilotprojekt tog sig, mot den ovan skisserade problembilden, an ett utprovande av ett tentativt utformat redskap för ämnesvis kartläggning av utmaningar i undervisningen. Redskapets bygger på en generellt strukturerad matris där ett ämnes- eller en kurs långsiktiga mål ställs i relation till dess centrala innehåll (se figur 1 nedan). Under vårterminen 2021 till vårterminen 2022 prövades detta redskap i olika sammanhang, från lågstadiet till gymnasiet och inom en variation av ämnen/kurser. Projektet innefattade initial identifiering av fallgröpar och nycklar samtidigt som det fanns en ambition att både fördjupa och bredda provandet.

Steg 1: Initial identifiering av fallgröpar och nycklar

Som ett första steg prövades kartläggningsredskapet under vårterminen 2021 på Kunskapsskolan och på Fryshuset gymnasium. Vid utprovningen informerades deltagarna om att redskapet skulle testas, vilket innebar att det var okej att anpassa redskapet utifrån den kontext det skulle provas i.

På Kunskapsskolan testades redskapet huvudsakligen under en dag då alla ämneslagsledare i matematik för årskurs 4-9 arbetade tillsammans för att utveckla matematikundervisningen. 26 lärare från 26 olika Kunskapsskolor i Sverige deltog under dagen. Efter en introduktion kring hur redskapet kunde användas arbetade lärarna i grupper om 4-5 personer. På detta sätt kunde redskapet testas i ett ämne av många lärare och från många olika skolor. Samtalen filmades och vid slutet av dagen skrev alla deltagare vad de tyckte var bra med redskapet och vad som borde utvecklas. Dessutom samlades alla grupperns ifyllda matriser in. Grupperna tog sig an redskapet på olika sätt och kom olika långt med kartläggningen. Detta första tillfälle gav endast en indikation på möjliga undervisningsutmaningar och en av grupperna erbjöds därför att arbeta vidare med redskapet vid tre ytterligare tillfällen, vilka även de spelades in. Efter dessa tillfällen hade gruppen fyllt i alla delar och även, med stöd av oss, formulerat några tentativa undersökbara frågeställningar utifrån det område i matematiken för högstadiet som gruppen identifierat störst utmaningar kring.

Vid Fryshuset gymnasium prövades istället redskapet i flera olika kurser/ämnen; dansteknik, musik, näthandel, religion och samhällskunskap. I de ämneslag som prövade redskapet deltog 2-6 personer och arbetet spelades in. Efter provningen av redskapet genomfördes samtal (jfr

fokusgruppssamtal) med lärarna kring möjligheter och svårigheter med att använda redskapet. Under dessa samtal togs anteckningar som tillsammans med de inspelade diskussionerna låg till grund för fortsatt bearbetning av kartläggningsredskapet. Resultatet visade bland annat att redskapet tycks fungera olika väl i olika kurser/ämnen, bland annat på grund av kursplanernas utformning.

Steg 2: Fördjupad/breddad utprovning

Utifrån den initiala provningen fanns ett behov att testa redskapet bredare genom att få med fler kurser/ämnen. Under höstterminen 2021 genomfördes därför vidare provningar på Nacka gymnasium och vid Hedvig Eleonora skola, årskurs 1-6.

På Nacka gymnasium provades redskapet i samtliga ämneslag. En studiedag veks åt arbetet då samtliga lärare först fick en introduktion kring systematisk undervisningsutveckling och det aktuella redskapet, för att sedan arbeta vidare med det i sina respektive ämnesgrupper. Efter provningen av redskapet genomfördes samtal med representanter från samtliga ämnesgrupper kring möjligheter och svårigheter med att använda redskapet.

Det fanns även ett behov av att fördjupa provningen då det var tydligt att lärarna som testade redskapet i den initiala provningen uttryckte ett behov av att kunna gå vidare med de utmaningar de identifierat. För att analysen av undervisningsutmaningar skulle kunna fördjupas och konkretiseras fanns ett behov av att arbeta med redskapet vid flera tillfällen. Därmed etablerades ett samarbete med Hedvig Eleonora skola. Utifrån skolans tidigare arbete och resultat valde skolan att fokusera på matematik, svenska och praktiskt estetiska ämnen (bild, slöjd, idrott och musik). I varje grupp var en av skolans förstelärare extra ansvarig och ledde samtalen och arbetet. Arbetet pågick kontinuerligt under hela terminen och blev en central del i ämneslagens arbete. Inför starten presenterades redskapet och tankarna bakom det för alla lärare. Dessutom genomfördes planeringssamtal med fokus på förväntningar med förstelärarna och skolans rektor. När grupperna arbetat med redskapet och identifierat undervisningsutmaningar fick lärarna från Hedvig Eleonora föra fördjupade diskussioner inom STLS för att identifiera eventuella tentativa forskningsfrågor (och möjliga forskningsansökningar). Under vårterminen 2022 genomfördes uppföljande intervjuer med lärare och rektor vid Hedvig Eleonora för att synliggöra hur arbetet gått med kartläggningsredskapet och vad det lett till.¹

Utfallet av alla de empiriska provningarna (inklusive uppföljande samtal och intervjuer) analyserades för att identifiera möjligheter (nycklar) och hinder (fallgropar) med att använda redskapet, samt vilka förutsättningar som behöver finnas på plats för att arbetet med redskapet ska vara produktivt. Dessa slutsatser presenteras i en handbok (se nedan).

Resultat

I framtagningen och utprovandet av kartläggningsredskapet har både nycklar och fallgropar identifierats. Dessutom har ett tidsupplägg arbetats fram som kan användas som utgångspunkt när lärare på en skola tillsammans ska ta sig an uppgiften att identifiera undervisningsutmaningar med hjälp av kartläggningsredskapet (se handböckerna). Nedan

¹ På Hedvig Eleonora skola har de valt att använda kartläggningsredskapet även under kommande läsår.

presenteras nycklar att fokusera på i arbetet med redskapet, fallgropar att vara vaksam kring, liksom förslag till tidsplan.

Nycklar

I framtagandet och utprovningen av kartläggningsredskapet har ett antal nycklar identifierats som tycks vara centrala för att arbetet med redskapet ska bli fruktbart, varav fem framstår som särskilt centrala.

För det första är det viktigt att *alla inblandade har en gemensam förståelse av begreppet "undervisningsutmaning"*. Den definition av begreppet som vi har valt att använda i detta sammanhang är sådant som lärare upplever att det är svårt att undervisa om på ett sätt som gör att eleverna utvecklar ett sådant kunnande som ligger i linje med läroplanens intentioner, eller sådant som eleverna återkommande har svårt att lära sig. Genom att inför arbetet tydliggöra denna definition, liksom definitionen av de olika färgerna (grönt, gult och rött), skapas goda förutsättningar för att samtalen kommer att kretsa kring den typ av utmaningar som kartläggningsredskapet är tänkt att vara till hjälp för att identifiera.

För det andra är det viktigt att *poängtera att målet med kartläggningsarbetet är att formulera undervisningsutmaningar, och i förlängningen undersökningsbara frågor, inte att leverera en färdigifylld matris*. Om det huvudsakliga fokuset hamnar på att färglägga matrisen riskerar det centrala arbetet med att identifiera undervisningsutmaningar att komma i skymundan. I de fall då berörda kursplaner är väldigt omfattande, och matrisen därmed blir väldigt stor, kan en avgränsning behöva göras redan initialt (se förslag till sätt att avgränsa i handböckerna). Genom att fokusera på ett par rader/kolumner när matrisen är väldigt stor undviks risken att analysen blir snabb och onyanserad på grund av mängden rutor som ska färgläggas, och den potentiella stressen att "färglägga alla rutor" kan minska.

För det tredje kan *matriserna behöva anpassas så att de blir funktionella*. Vissa ämnen är framskrivna på ett sådant sätt att förmågor och "kunskaper om" blandas i formuleringen av de långsiktiga målen, vilket gör att matrisen kan behöva sorteras om något innan den används. På samma sätt är vissa kursplaner framskrivna så att ett långsiktigt mål och ett centralt innehåll är relativt överlappande. Vissa kursplaner har dessutom formuleringar i de långsiktiga målen eller de centrala innehållen där en rad olika aspekter är ihopskrivna i samma mål/centrala innehåll, vilket innebär att de kan behöva delas upp i olika rader/kolumner i matrisen för att göra analysarbetet enklare. Genom att göra denna typ av anpassningar av matrisen innan arbetet startar, skapas goda förutsättningar för att identifieringen av undervisningsutmaningar går smidigare och blir mer precisa.

En fjärde nyckel handlar om att i möjligaste mån skapa grupper *där längre undervisningserfarenhet finns representerad bland lärarna*. Att analysera undervisningen utifrån vari elevers utmaningar ligger är något som inte är helt enkelt med en kort lärarerfarenhet. Det är därför en fördel om lärare med längre erfarenhet finns representerade i de olika ämnesgrupper som arbetar med kartläggningsredskapet.

En femte nyckel som tycks vara central för att undervisningsutmaningar ska kunna identifieras i ett kollegium är att *alla inblandade vågar "osäkra" den egna praktiken*, det vill säga att alla inblandade vågar ge uttryck för vad som är svårt och vad som kanske inte fungerar som önskat eller som planerat i undervisningen. Inom ett kollegium är det ofta oproblemiskt att dela med sig av erfarenheter och undervisningsupplägg som man upplever har lyckats särskilt bra. Det är inte lika självklart att man kollegialt delar med sig av det som

man upplever *inte* fungerar som man önskar i klassrummet. För att gemensamt kunna identifiera undervisningsutmaningar behöver det vara högt i tak i samtalen och de kollegiala samtalen behöver präglas av ett tillåtande och respektfullt klimat där utmaningar i undervisningen ses som möjlighet till utveckling, inte som ett uttryck för problem hos den enskilda läraren.

Fallgropar

De fallgropar som har identifierats i framtagningen och utprovningen av kartläggningsredskapet handlar framför allt om fokus och perspektiv. *Fokus* för arbetet med kartläggningen ska, som beskrivits ovan, vara att identifiera ämnesdidaktiska undervisningsutmaningar. Det finns dock en risk att fokus istället riktas åt delvis andra håll. Nedan lyfts kortfattat tre av de potentiella fokus som riskerar att ta överhanden när kartläggningsredskapet introduceras och används.

För det första finns det en risk att *samtalen främst kretsar kring bedömning och betygskriterier, snarare än kring undervisning och dess utmaningar med utgångspunkt i syftet*. Även om bedömningsaspekter kan vara en del av undervisningsutmaningar är det viktigt att bedömningsfrågor inte tar överhanden i kartläggningen – det är undervisningen och vad den ger förutsättningar för som ligger i fokus, snarare än till exempel betygskriterierna. För det andra finns det en risk att *samtalen kretsar kring vad kursplanerna rymmer och inte, snarare än kring utmaningar kopplade till kursplanernas syfte och innehåll*. Det kan finnas goda skäl att diskutera olika kursplaner som sådana och vad de innehåller och inte, men i just detta sammanhang handlar det om att identifiera undervisningsutmaningar kopplade till det som står framskrivet i kursplanerna och det är viktigt att identifieringen av dessa utmaningar inte skymms av en allmän diskussion kring kursplanernas utformande. En tredje risk är att *diskussionerna fokuserar på ramfaktorer som läraren inte kan styra över, snarare än på de undervisningsutmaningar som läraren faktiskt kan vara med och påverka och jobba vidare med*. Många undervisningsutmaningar kan relateras till faktorer som behov av fortbildning, gruppstorlek, elevers upplevda bristande förkunskaper och brist på schemalagd undervisningstid, olämpliga lokaler, och så vidare. De undervisningsutmaningar som ska vara i fokus i kartläggningsarbetet handlar dock inte om denna typ av utmaningar, utan de utmaningar som rör det lärande som elever ges (ska ges) möjlighet att utveckla inom ramen för lokala förutsättningar.

Fallgroparna har också att göra med vilket *perspektiv* man utgår ifrån i arbetet med kartläggningsredskapet. Det är framför allt tre aspekter av perspektiv som vi har identifierat som centrala att förhålla sig klokt till i arbetet med kartläggningsredskapet. För det första är det viktigt att *det är elevens perspektiv, snarare än lärarens perspektiv, som står i centrum* när undervisningsutmaningar identifieras. Det är således inte vad jag som lärare tycker är svårt att undervisa om som är det viktiga, utan att identifiera vari svårigheterna ligger för eleverna att utveckla ett önskvärt kunnande. Det är inte nödvändigtvis så att det jag som lärare tycker är svårt att undervisa om också är det som eleverna har svårt att förstå och det är heller inte nödvändigtvis så att det eleverna tycker är svårt också är det som jag som lärare tycker att det är utmanande att undervisa om. För det andra har detta med perspektiv också att göra med *vikten av att fokusera på undervisning som ger förutsättning för elevers kunskapsutveckling, snarare än elevers potentiella brist på förförståelse eller motivation*. Det finns en risk när man talar om undervisningsutmaningar att fokus hamnar på brister hos elever, snarare än utmaningar för undervisningen. Att utgå från elevperspektivet handlar således inte om att identifiera utmaningar hos elever, utan att utifrån deras perspektiv förstå

vad i undervisningen som skapar utmaningar för en god kunskapsutveckling. För det tredje har detta med perspektiv också att göra med *vikten av att bredda perspektiven för att inte bli alltför snäv i identifieringen av undervisningsutmaningar* när kartläggningsredskapet används. En viss typ av utmaningar går att identifiera genom att enbart kombinera olika långsiktiga mål med olika centrala innehåll, men andra typer av utmaningar kan identifieras först när vi använder kartläggningsredskapet som utgångspunkt i ett större perspektiv. Denna typ av utmaningar kan exempelvis handla om utmaningar kopplade till det mångkulturella klassrummet, genderaspekter, meningsfullhet och tillgänglig undervisning. Kartläggningsredskapet behöver därmed förstås i ljuset av läroplanens övergripande intentioner. Om detta större perspektiv läggs som raster över redskapet kan ytterligare viktiga och spännande ämnesdidaktiska utmaningar identifieras. I utprovningen av kartläggningsredskapet har behovet av breddning visat sig särskilt tydligt i relation till vissa ämnen. Detta rör exempelvis SO-relaterade ämnen, såsom religion, samhällskunskap och historia.

Slutsatser – SKU-redskapet för skolans SKA-arbete

Som framgått ovan finns det en stor potential för att SKU-redskapet, så som det presenteras i de två bifogade handböckerna, kan ge lärarna och skolledningen och i förlängningen skolhuvudmännen professionsgrundad information om såväl kortsiktiga som långsiktiga utvecklingsbehov (Eriksson, 2021). Lärargrupperna som deltagit i pilotprojektet uppger att redskapet ger stöd för att fokusera analysen mot vad i undervisningen som fungerar och vad som behöver utvecklas i relation till det kunskapsuppdrag som anges i kursplanernas syfte, mål och innehåll. Redskapet kan därmed även fungera som ett sätt att tolka och konkretisera läroplanen och i relation till det synliggöra behov av utvecklingsinsatser.

Kartläggningsredskapet möjliggör för att det lokala kvalitets- och utvecklingsarbetet blir ett kollaborativt arbete inte bara mellan lärarna, utan också mellan lärarna och skolledningen. Detta ger i sin tur ökade förutsättningar för att de utvecklingsinsatser som beslutas har en djup förankring i skolans vardag. Enligt forskning är detta en förutsättning för bestående förändringar och en förändrad verksamhetskultur (se t.ex. Hirsh & Olin, 2021).

Kort- och långsiktigt utvecklingsarbete

Genom att lärargrupper får ett redskap för att systematiskt arbeta med undervisningsutmaningar relaterade till kursplanernas syfte och innehåll (Skolverket, 2022) kan skolledningen i samverkan med lärarna identifiera viktiga utvecklingsområden. En del av de identifierade ämnesspecifika utvecklingsområdena kommer att vara av ett sådant slag att lärarna med relativt enkla medel kollektivt kan pröva alternativa sätt att arbeta med problematiska eller krävande innehåll. Andra mål och innehållsliga områden kommer troligen att kräva ett mera omfattande utvecklingsarbete, eventuellt i kombination med kompetensutvecklingsinsatser. Slutligen är det rimligt att lärarna kommer att identifiera undervisningsutmaningar där det inte finns tillgängliga kunskaper att använda för att förbättra undervisningen. Sådana utmaningar kan då ligga till grund för undervisningsutvecklande småskaliga forskningsprojekt. Projekt som med fördel kan genomföras med stöd av STLS.²

² Under hösten 2022 testas redskapet i åtta skolor i Örebro med möjligt stöd från samverkansplattformen Örebro-ULF <https://www.oru.se/orebro-ulf>.

Att mer systematiskt och nyfiket pröva och vidareutveckla detta kartläggningsredskap hade, som nämnts ovan, sin grund i skolhuvudmännen inom STLS behov av identifiera forskningsfrågor av relevans för praktiken. En del av undervisningsutmaningarna kan även leda fram till småskaliga lärardrivna forskningsprojekt eller ramprojekt inom STLS. Det vi sett under utprovningen visar att SKU-redskapet mycket väl kan ha denna funktion även om redskapet kanske har sin främsta styrka i att lärare och skolledning får en överblick över såväl kortsiktiga som långsiktiga lokala utvecklingsbehov.

Utprovningen av SKU-redskapet visar även att lärarna genom kartläggningsarbetet ökar sin förståelse för läroplanen. Arbetet ger möjlighet att mer ingående diskutera syfte och långsiktiga mål i relation till olika innehåll och minskar därmed ett ensidigt fokus på kunskapskraven.

Handböckerna

Det konkreta resultatet av pilotprojektet utgörs som framgått ovan av två handböcker riktade till grundskolan (en för 1–6 och för 7–9). Skälet till att vi valt att utforma två skilda handböcker kan främst relateras till att SO- och NO- ämnena hanteras olika för de lägre och de högre årskurserna i grundskolan. I slutet av varje handbok finns länkar en modellmatris för respektive kursplan. I nuläget har vi valt att inte utveckla en handbok för gymnasieskolan. Detta beror främst på att det kommer nya ämnesplaner från 2025. Däremot tror vi att det tänk som ligger till grund för handböckerna/redskapet mycket väl kan fungera i flera ämnen också på gymnasiet.

Sammantaget är handböckerna utformade för att skolledning och lärare tillsammans ska kunna genomlysna undervisningen i de olika ämnena.

Referenser

- Eriksson, I. (2020). Från att veta vad som fungerar till att driva utveckling av undervisningen. I Å. Hirsh & A. Olin (red.), *Skolutveckling i teori och praktik* (187–202). (Första upplagan). Gleerups.
- Eriksson, I. (2021). Att identifiera problem i undervisningen – en grund för didaktisk skolutveckling. I N. Rönström & O. Johansson, (red.) *Att förbättra skolor med stöd i forskning Exempel, analyser och utmaningar* (s. 357–378). Natur & Kultur.
- Hirsh, Å. & Olin, A. (red.) (2021). *Skolutveckling i teori och praktik*. (Första upplagan). Gleerups.
- Skolverket (2022). *Lgr 22, Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022* (januari 2022). <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022>

HANDBOK FÖR KARTLÄGGNING AV UNDERVISNINGSGUTMANINGAR ÅK 1–6

Ett redskap för lärardriven information till det systematiska
kvalitetsarbetet

Inger Eriksson
Sebastian Björnhammer
Ann-Sofie Jägerskog

Stockholm Teaching & Learning Studies
Ulf-avtal, Stockholms universitet
2022

Innehåll

Förord till skolläring (och lärare)	12
Att identifiera undervisningsutmaningar	12
Del 1. Bakgrund: Att kartlägga undervisningsutmaningar	14
Undervisningsutmaningar som en grund för det systematiska kvalitetsarbetet	14
Vad är en undervisningsutmaning?	14
Varför identifiera undervisningsutmaningar?	14
Kunskapsuppdraget i läroplanen Lgr 22	15
Del 2. Kartlägningsredskapet och dess användning	16
Kartlägningsredskapets struktur	16
Användning av kartlägningsredskapet	16
Skapa förutsättningar för funktionella matriser och ett produktivt analysarbete	18
Del 3. Att tänka på inför identifiering av undervisningsutmaningar	19
Del 4. Att arbeta med identifierade undervisningsutmaningar	20
Steg 1 – Genom kollegialt erfarenhetsutbyte	21
Steg 2 – Genom tidigare dokumenterade erfarenheter och tidigare forskning	21
Steg 3 – Genom undervisningsutvecklande forskning	22
Förslag till tidsplan	22
Referenser	23
Länkar	24

Förord till skolledning (och lärare)

Det kartläggningsredskap som presenteras i denna handbok ska kunna användas som underlag för skolans systematiska kvalitetsarbete. Tanken är att skolans utvecklingsinsatser ska utgå från lärarnas erfarenheter av vad i relation till läroplanens kunskapsuppdrag eleverna har svårt att lära sig. Kartläggningsredskapet är således tänkt att underlätta planeringen av såväl kortsiktiga som långsiktiga utvecklingsåtgärder (Eriksson, 2021). Vidare är tanken att detta redskap på sikt ska bidra till realiseringen av en utbildning på vetenskaplig grund och till förbättrade förutsättningar för elevernas lärande i relation till de nationella målen.

Att identifiera undervisningsutmaningar

Redskapet är utvecklat för att underlätta och främja lärarnas kollegiala arbete med att identifiera utmaningar i undervisningen relaterat till elevernas kunskapsutveckling. Undervisningsutmaningar kan kortfattat beskrivas som sådana mål och sådant innehåll som eleverna i olika ämnen återkommande har svårt att lära sig. Det handlar således om de delar av kunskapsuppdraget i läroplanen/kursplanerna som lärarna upplever som svåra att realisera. Det kan exempelvis handla om elevernas begreppsliga kunskapsutveckling, deras förmåga att bemästra ämnesspecifika system, modeller och procedurer. Det kan också handla om aspekter eller dimensioner i läroplanen som lärare upplever är svårt att undervisa om på ett sätt som gör att eleverna utvecklar de kunskaper de är tänkta att utveckla.

Sammantaget kan kartläggningsredskapet skapa förutsättningar för skolledningen att ha lokalt förankrad information om vad i undervisningen givet olika ämnen och årskurser/stadier som behöver utvecklas.

Genom kartläggningsredskapet skapas en bild av:

- vad i undervisningen som fungerar bra och som för tillfället inte behöver några speciella insatser (vanligen är detta det som dominerar kartläggningsresultatet).
- vad i dagens undervisning som innehåller utmaningar, men som är av sådant slag att lärarna bedömer att de med relativt enkla utvecklingsinsatser kan hantera detta kollegialt (ev med inspiration från andra kollegor eller litteratur).
- vad i undervisningen som medför större utmaningar, det vill säga vad i undervisningen som inte alls eller sällan leder till eftersträvat lärande och som kräver ett fördjupat arbete.

Redskapet är utformat för att hjälpa lärare att i identifierandet av undervisningsutmaningar fokusera på innehållsliga och metodiska diskussioner baserat på samlade erfarenheter.

Det är viktigt att notera att detta kartläggningsredskap är ett relativt enkelt redskap för en första kartläggning och att det finns flera saker som skolledningen behöver beakta när lärarna ska använda detta redskap. I denna handledning lyfts hur redskapet är tänkt att användas och vad som kan vara viktigt att tänka på när redskapet initieras och används för att arbetet ska bli så givande som möjligt. För ett lyckat resultat behöver såväl skolledning som lärare bekanta sig med denna handledning. I korthet vill vi betona vikten av att ledningen:

1. *Tydliggör en plan, skapar struktur och avsätter tid för arbetet.* Detta gäller hela processen, det vill säga alltifrån kartläggning av undervisningsutmaningar till planering av långsiktigt och kortsiktigt utvecklingsarbete utifrån identifierade utmaningar. Förslag på ramar för detta arbete presenteras i handbokens del 4.

2. *I möjligaste mån skapar grupper där längre undervisningserfarenhet finns representerad bland lärarna. Att analysera undervisningen utifrån vari elevers utmaningar ligger är något som inte är helt enkelt med en kort lärarerfarenhet. Det är därför en stor fördel om lärare med längre erfarenhet finns representerade i de olika ämnesgrupper som arbetar med kartläggningsredskapet.*

Handbokens del 1 ger en bakgrund till framtagandet av redskapet och en beskrivning av den kontext i vilken kartläggningsredskapet är tänkt att användas. Del 2 presenterar hur kartläggningsredskapet är tänkt att användas och i del 3 presenteras aspekter som är viktiga att tänka på när det initieras och används. I del 4 diskuteras hur skolor kan gå vidare med de undervisningsutmaningar som har identifierats i kartläggningsarbetet.

Inger Eriksson, Sebastian Björnhammer och Ann-Sofie Jägerskog

Del 1. Bakgrund: Att kartlägga undervisningsutmaningar

Undervisningsutmaningar som en grund för det systematiska kvalitetsarbetet

Det finns idag indikationer på att skolans systematiska kvalitetsarbete sällan bygger på grundliga analyser av vad lärare upplever utgör utmaningar i undervisningen. Detta innebär att det kan finnas ett glapp mellan vad skolledningen eller skolhuvudmannen tycker att utvecklingsarbetet ska riktas mot och vad lärare uppfattar som relevant och viktigt. Det innebär i sin tur att det finns en risk att de utmaningar som uppstår i relation till undervisningen och elevers lärande inte hamnar i fokus för skolornas systematiska utvecklingsarbete. För att veta vad olika systematiska undervisningsutvecklande insatser behöver riktas mot behövs således kunskaper om vad i den aktuella undervisningen som inte fungerar optimalt. Dessa kunskaper kan sedan ligga till grund för planering av olika utvecklingsinsatser. Detta kan framstå som självklart, men de trender vi ser idag är att de utvecklingsinsatser som prioriteras oftare bestäms uppifrån och utifrån.

Skolans systematiska undervisningsutvecklande arbete borde adressera frågor som: Vad i olika ämnen eller ämnesblock (tex SO eller NO) är svårt för eleverna att lära sig på ett önskvärt sätt? Vilka långsiktiga mål i relation till specifikt innehåll är svåra att realisera i undervisningen? Vilka undervisningsutmaningar kan identifieras i relation till läroplanens övergripande mål som till exempel hållbar utveckling?

Vad är en undervisningsutmaning?

Det som vi i detta sammanhang menar med *undervisningsutmaning* är sådant som eleverna återkommande har svårt att lära sig: ett innehåll (begrepp, modeller, fenomen, system, procedurer etc) i relation till ett eller flera långsiktiga mål som anges i den aktuella kursplanen. Det kan också handla om mål, innehåll och värderingar som lärare upplever att det är svårt att undervisa om på ett sätt som gör att eleverna utvecklar de kunskaper de är tänkta att utveckla. En undervisningsutmaning är inte begränsad till huruvida eleverna når målen så som de är beskrivna för betyget E. Det handlar om en utmaning relaterad till ambitionen att alla elever ska ges möjlighet till en kvalificerad kunskapsutveckling i enlighet med de långsiktiga målen.

Varför identifiera undervisningsutmaningar?

Det kartläggningsredskap som presenteras i denna handbok utgör ett möjligt redskap för att systematiskt få en övergripande bild över vad de lokala utvecklingsinsatserna behöver riktas mot. Ett sådant kartläggningsarbete kan ses som ett steg mot en professionsdriven utveckling av undervisningen, eftersom det är lärarna själva som identifierar vari utmaningarna ligger och vad som därmed behöver fokuseras i olika utvecklingsinsatser. Detta är i alla fall den intention som drivit oss som utarbetat och prövat detta redskap. Identifieringen av undervisningsutmaningar innebär också att fokus förflyttas från den enskilda läraren eller eleven till undervisningen och det lärande som görs möjligt genom undervisningen.

En förutsättning för att undervisningsutmaningar ska kunna identifieras i ett kollegium är att alla inblandade vågar "osäkra" den egna praktiken, det vill säga att alla inblandade vågar ge uttryck för vad som är svårt och vad som kanske inte fungerar som önskat eller planerat i undervisningen. Inom kollegiet är det ofta oproblemiskt att dela med sig av erfarenheter och

undervisningsupplägg som man upplever har lyckats särskilt bra. Det är inte lika självklart att man kollegialt delar med sig av det som man upplever *inte* fungerar som man önskar i klassrummet. För att gemensamt kunna identifiera undervisningsutmaningar behöver det vara högt i tak i samtalen och de kollegiala samtalen behöver präglas av ett tillåtande och respektfullt klimat där utmaningar i undervisningen ses som möjlighet till utveckling, inte som ett uttryck för problem hos den enskilda läraren.

Kunskapsuppdraget i läroplanen Lgr 22

I arbetet med kartläggningsredskapet är det viktigt att det förstås i sitt sammanhang. Detta redskap är utvecklat för att möjliggöra en screening/kartläggning av hur väl undervisningen fungerar i relation till det kunskapsuppdrag som formulerats i läroplanen (Skolverket, 2022a).

Den nya läroplanen, liksom de föregående läroplanerna, är uppbyggd för att tydliggöra det sammantagna uppdraget för skolan. Kärnuppdraget handlar om elevernas lärande och utveckling i relation till olika ämnen/kunskapsområden. I varje kursplan beskrivs inledningsvis en motivering till vilken funktion ämnet har i relation till samhället i stort. Därefter anges syftet med ämnet. Syftet avslutas med de långsiktiga målen som eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla. De långsiktiga målen, som ska realiseras med hjälp av det centrala innehållet, uttrycker också de kunskaper som ska bedömas med hjälp av betygskriterierna. Detta innebär att läsandet av och förverkligandet av syftet och de långsiktiga målen alltid behöver relateras till ämnets centrala innehåll. Enligt Allmänna råden (Skolverket, 2022b) anges att undervisningen ska planeras utifrån syftet och de långsiktiga målen. Skolverket betonar att betygskriterierna inte utgör mål för undervisningen utan medel för bedömningen.

Den huvudsakliga idén med läroplanen är alltså att lärarna ska iscensätta en undervisning som möjliggör för eleverna att utveckla kunskaper och förmågor som står i överensstämmelse med syftet och de långsiktiga målen. Skolan har därmed ett ansvar att erbjuda en sådan undervisning som skapar förutsättningar för elevernas kunskapsutveckling. Det mesta av kunskapsuppdraget har lärare (både som kollektiv och som individer) goda rutiner, metoder och redskap för att lyckas väl med. Men i varje klass och i relation till varje ämne finns det aspekter, områden eller moment som eleverna (ett flertal av eleverna) har svårt att lära sig och där de aktuella ämnesdidaktiska kunskaperna är otillräckliga. I sådana fall kan det finnas skäl att undersöka om andra lärare (lokalt eller nationellt) eller ämnesdidaktiska forskare har idéer om hur undervisningen kan utvecklas så att eleverna kan erbjudas bättre förutsättningar till lärande. I enstaka fall kan lärarna konstatera att det inte går att hitta erfarenheter och kunskaper på hur undervisningen kan utvecklas i relation till de identifierade utmaningar. I sådana fall kan nya kunskaper behöva utvecklas, exempelvis i form av lokala undervisningsutvecklande forskningsprojekt (se vidare del 4).

Kartläggningsredskapet är utformat för att stötta lärarna på den lokala skolan att systematiskt analysera kunskapsuppdraget i relation till elevernas lärande för att identifiera vilka områden eller moment i undervisningen som behöver utvecklas. Det är alltså ett redskap som är tänkt att hjälpa lärare att fokusera läroplanens kunskapsuppdrag i relation till skolans elever. På sikt kan ett sådant analytiskt arbete bidra till att skolan utvecklar en förmåga till självförnyelse baserat på lokala förutsättningar.

Del 2. Kartläggningsredskapet och dess användning

Kartläggningsredskapets struktur

Kartläggningsredskapet bygger på en enkel matrisstruktur där det centrala innehållet i ett ämne ställs i relation till de långsiktiga målen. Respektive långsiktigt mål skrivs in vågrätt i matrisen och respektive centralt innehåll skrivs in lodrätt (se tabell 1). På detta sätt kan de olika styckena i kursplanen kopplas till varandra, snarare än läsas som separata delar. Denna sammankoppling möjliggör en mer nyanserad reflektion kring vari undervisningsutmaningarna i ämnet ligger. Kanske är ett långsiktigt mål utmanande i relation till vissa centrala innehåll, men inte till andra och på motsvarande sätt kanske vissa centrala innehåll är utmanande i relation till vissa långsiktiga mål, men inte till andra. Kartläggningsredskapet bygger således på idén om att långsiktiga mål behöver relateras till det centrala innehållet och att ämnesdidaktiska undervisningsutmaningar ofta uppstår i mötet mellan mål och innehåll.

Tabell 1

Generellt kartläggningsredskap

Undervisningsutmaningar				
	Långsiktigt mål 1	Långsiktigt mål 2	Långsiktigt mål 3	Långsiktigt mål 4
Centralt innehåll 1	Inga större utmaningar	Hanterbara utmaningar	Utmaningar som kräver fördjupat arbete	Utmaningar som kräver fördjupat arbete
Centralt innehåll 2	Hanterbara utmaningar	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar
Centralt innehåll 3	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar	Hanterbara utmaningar	Utmaningar som kräver fördjupat arbete
Centralt innehåll 4	Inga större utmaningar	Hanterbara utmaningar	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar
Centralt innehåll 5	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar

Användning av kartläggningsredskapet

Den grundläggande frågan som ställs i relation till kartläggningsredskapet, och som är den fråga som står i fokus när lärarlaget tar sig an redskapet, är: *Sett till elevernas kunskapsutveckling, i vilken mån bedömer ni att det finns undervisningsutmaningar i ämnet/temat? Gör bedömningen utifrån relationen mellan läroplanens/kursplanens långsiktiga mål och centrala innehåll, det vill säga de kunskaper och förmågor som ska utvecklas.*

Ämnesdidaktiska utmaningar kan finnas i olika grad. En del undervisningsutmaningar upplevs som hanterbara inom ramen för det vardagliga och kollegiala utvecklingsarbetet på

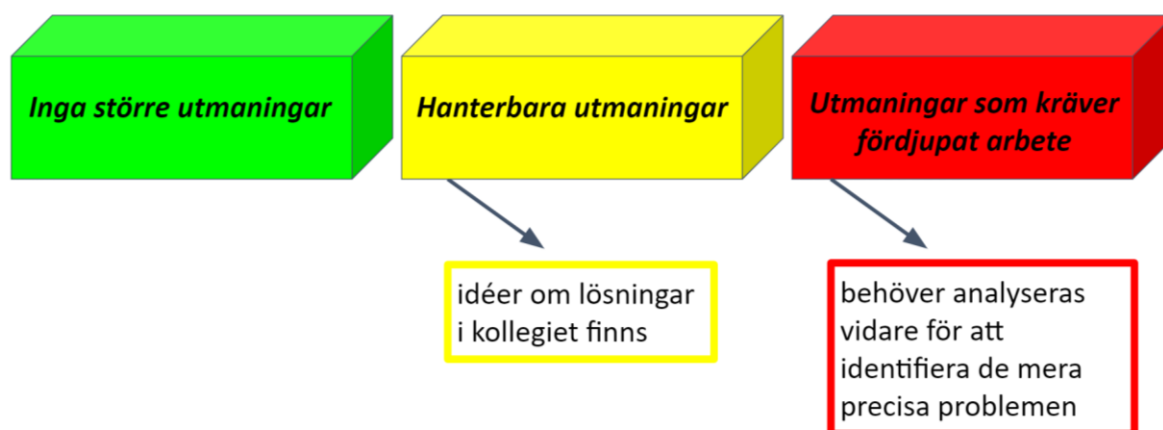
skolan, medan det krävs ett mer fördjupat arbete för att ta sig an vissa andra utmaningar. I arbetet med att identifiera ämnesdidaktiska utmaningar färgläggs därför matrisens rutor med tre olika färger: grönt, gult, respektive rött, där de olika färgerna signalerar olika grad av utmaning. Respektive ruta diskuteras med utgångspunkt i frågan om i vilken mån man bedömer att det finns undervisningsutmaningar kopplade till just detta långsiktiga mål i relation till det centrala innehållet. Rutan färgläggs därefter med en av de tre färgerna, beroende på i vilken utsträckning lärargruppen upplever att det finns en undervisningsutmaning kopplad till detta långsiktiga mål och centrala innehåll (se figur 1). De olika färgernas innebörd beskrivs kortfattat nedan:

- **Grönt - Inga större undervisningsutmaningar:** Det centrala innehållet i relation till det långsiktiga målet tycks inte utgöra några egentliga undervisningsutmaningar och eleverna tycks utveckla de kunskaper och förmågor som är tänkt.
- **Gult - Hanterbara undervisningsutmaningar:** Det finns vissa undervisningsutmaningar kopplade till detta centrala innehåll och långsiktiga mål, men de betraktas som hanterbara utifrån de idéer som finns i lärargruppen gällande vilken typ av utvecklingsarbete som behövs. Dessa utmaningar kan med andra ord hanteras med en kollegial undervisningsutveckling, gärna med inspiration från känd kunskap och beprövad erfarenhet.
- **Rött - Undervisningsutmaningar som kräver fördjupat arbete:** Det finns undervisningsutmaningar kopplade till detta långsiktiga mål och centrala innehåll som lärargruppen eventuellt har idéer kring hur man ska hantera, men det behövs mer kunskap för att bedriva ett kvalificerat utvecklingsarbete i relation till denna undervisningsutmaning.

Det går att ta sig an kartläggningsredskapet utifrån de långsiktiga målen och därmed arbeta sig igenom matrisen lodrätt, eller att utgå från de centrala innehållen och därmed ta sig an matrisen vågrätt. Om det råder osäkerhet gällande gradering, det vill säga om en ruta ska färgläggas gul eller röd, så är det bättre att börja med rött, då detta i ett senare skede kan undersökas vidare. Om många delar i matrisen blir röda kan det dock innebära att skolan får göra en prioritering kring vad av det som är rött som är mest akut och därmed bör fokuseras först.

Figur 1

Gradering av undervisningsutmaningar



Skapa förutsättningar för funktionella matriser och ett produktivt analysarbete

För att arbetet med matrisen ska bli så bra som möjligt kan den behöva anpassas innan färgläggningen påbörjas. Vissa ämnen är framskrivna på ett relativt "rent" sätt, där de långsiktiga målen presenteras som förmågor, medan det centrala innehållet presenteras som "kunskaper om". Andra ämnen är framskrivna på ett sådant sätt att förmågor och "kunskaper om" blandas i formuleringen av de långsiktiga målen, vilket gör att matrisen kan behöva sorteras om något innan den används. På samma sätt är vissa kursplaner framskrivna på ett sådant sätt att långsiktiga mål och centralt innehåll relativt oproblematiskt kan kombineras, medan andra kursplaner har kombinationer som är mer problematiska, exempelvis för att ett långsiktigt mål och ett centralt innehåll är relativt överlappande. Vissa kursplaner har dessutom formuleringar i de långsiktiga målen eller de centrala innehållen där en rad olika aspekter är ihopskrivna i samma mål/centrala innehåll, medan andra kursplaner renodlar de olika långsiktiga målen/centrala innehållen. I de fall där många aspekter sammanfaller i ett mål/centralt innehåll kan dessa behöva delas upp i olika rader/kolumner i matrisen för att göra analysarbetet enklare. Genom att göra denna typ av anpassningar av matrisen innan arbetet startar, skapas goda förutsättningar för att identifieringen av undervisningsutmaningar går smidigare och blir mer precisa.

Det är också viktigt att i detta sammanhang poängtera att målet som kartläggningsarbetet siktar mot är att formulera undervisningsutmaningar och i förlängningen undersökningsbara frågor, inte att leverera en färdigfylld matris. I de fall då berörda kursplaner är väldigt omfattande, och matrisen därmed blir väldigt stor, kan en avgränsning behöva göras redan initialt. Det kan då vara hjälpsamt att identifiera ett par långsiktiga mål eller ett par centrala innehåll som fokuseras i första hand och låta samtalen fokusera dessa. Genom att fokusera på ett par rader/kolumner när matrisen är väldigt stor undviks risken att analysen blir snabb och onyanserad på grund av mängden rutor som ska färgläggas. De kolumner/rader som väljs bör då vara de som man tror rymmer de största utmaningarna. Ett bra angreppssätt då det är mycket innehåll är att (i ett första steg) genomföra analysen utifrån grupper av centralt innehåll i relation till långsiktiga mål. Detta för att sedan fokusera på den grupp som blev röd och (i ett andra steg) genomföra analysen utifrån den gruppens specifika centrala innehåll i relation till långsiktiga mål. De matrismallar som finns länkade i slutet av handboken bygger på denna struktur, där grupper av centralt innehåll ställs i relation till de långsiktiga målen och där det går att hålla pekaren över respektive grupp av centralt innehåll för att se dess specifika innehåll. När sedan ett specifikt centralt innehåll identifieras som rött kan ibland även det behövas brytas ned i delar. Således kan analysarbetet beskrivas som att gå från en övergripande scanning till ett mer och mer fördjupat analysarbete.

Vidare har vi i utprovningen av kartläggningsredskapet noterat att lärare i exempelvis engelska och SO-ämnen uppfattar att viktiga delar av kunskapsuppdraget inte fångas med de långsiktiga målen och det centrala innehållet. Exempelvis kan lärarna uppleva behov av att diskutera läroplansövergripande mål eller delar av syftet som inte är preciserat i de långsiktiga målen. I sådana fall rekommenderar vi att matrisen anpassas utifrån ämnets särprägel så som det framstår i lärargruppen. Dock kan det vara på sin plats att påminna om att kartläggningsredskapet tar sikte på utvecklingsbehov relaterat till kunskapsuppdraget så som det är formulerat i läroplanen.

Del 3. Att tänka på inför identifiering av undervisningsutmaningar

När ett generellt redskap introduceras och används i en lärargrupp finns flera aspekter som är viktigt att tänka på för att arbetet ska bli så givande och fruktbart som möjligt och för att potentiella fallgropar ska kunna undvikas. Detta gäller inte minst när det handlar om ett generellt redskap som ska användas i olika ämnesspecifika sammanhang, vilket är fallet med detta kartlägningsredskap. Centralt i arbetet med kartlägningsredskapet är att alla inblandade har en gemensam förståelse av begreppet "undervisningsutmaning". Den definition av begreppet som vi har valt att använda i detta sammanhang är sådant som lärare upplever att det är svårt att undervisa om på ett sätt som gör att eleverna utvecklar de kunskaper de är tänkta att utveckla, eller sådant som eleverna återkommande har svårt att lära sig i linje med läroplanens intentioner. Genom att inför arbetet tydliggöra denna definition, liksom definitionen av de olika färgerna (grönt, gult och rött), skapas goda förutsättningar för att samtalen kommer att kretsa kring den typ av utmaningar som kartlägningsredskapet är tänkt att vara till hjälp för att identifiera. För att kartlägningsarbetet ska bli fruktbart behöver alla inblandade också ha en förståelse för kursplanens uppbyggnad och funktion, vilket bland annat inkluderar syftet och de långsiktiga målens funktion för undervisningens planering och genomförande och betygskriteriernas funktion vid betygssättningen (se mer utförlig beskrivning i del 2). En förståelse för kursplanens uppbyggnad skapar goda förutsättningar för att kartlägningsredskapet förstås i sitt större sammanhang och riskerna minskar att kartlägningsmatrisen hanteras alltför tekniskt och isolerat.

Två ytterligare aspekter som är värda att ha i åtanke när kartlägningsredskapet introduceras och används handlar om *fokus* och *perspektiv*. Fokus för arbetet med kartläggningen ska vara att identifiera ämnesdidaktiska undervisningsutmaningar. Det finns därför anledning att vara vaksam så att fokus inte istället riktas åt andra håll. Nedan lyfts kortfattat några av de aspekter som kan vara värda att tänka på i relation till fokus när kartlägningsredskapet introduceras och används.

- *Undvik att fokusera på det matris-tekniska och fokusera istället på att identifiera undervisningsutmaningar.* Detta kan exempelvis handla om att inte fastna i samtal om huruvida de långsiktiga målen går att kombinera med de olika centrala innehållen eller ej, det vill säga om de olika rutorna i matrisen går att förena eller inte. Detta, gråmarkering av rutor, bör göras inför det gemensamma arbetet med kartläggningen. Om allt för stort fokus läggs på detta riskerar det centrala fokuset att identifiera undervisningsutmaningar att komma i skymundan.
- *Arbeta för att samtalen i så stor utsträckning som möjligt kretsar kring undervisning snarare än kring bedömning och betygskriterier.* Även om bedömningsaspekter kan vara en del av undervisningsutmaningar är det viktigt att bedömningsfrågor inte tar överhanden i kartläggningen – det är undervisningen och vad den ger förutsättningar för som ligger i fokus, snarare än till exempel betygskriterierna.
- *Arbeta för att samtalen i så stor utsträckning som möjligt kretsar kring utmaningar kopplade till kursplanernas innehåll, snarare än en diskussion om vad kursplanerna rymmer och inte.* Det kan finnas goda skäl att diskutera olika kursplaner som sådana och vad de innehåller och inte, men i just detta sammanhang handlar det om att identifiera undervisningsutmaningar kopplade till det som står framskrivet i kursplanerna och det är viktigt att identifieringen av dessa utmaningar inte skymms av en allmän diskussion kring kursplanernas utformande.

- *Fokusera på undervisningsutmaningar som läraren kan vara med och jobba vidare med, snarare än på ramfaktorer, vilka läraren inte kan styra över.* Många undervisningsutmaningar kan relateras till faktorer som behov av fortbildning, gruppstorlek, elevers upplevda bristande förkunskaper och brist på schemalagd undervisningstid, olämpliga lokaler, och så vidare. De undervisningsutmaningar som ska vara i fokus i kartläggningsarbetet handlar dock inte om denna typ av utmaningar, utan de utmaningar som rör det lärande som elever ges (ska ges) möjlighet att utveckla inom ramen för lokala förutsättningar.

Några av de aspekter som kan vara värda att tänka på när kartläggningsredskapet introduceras och används har att göra med perspektiv.

- För det första är det *viktigt att det är elevens perspektiv, snarare än lärarens perspektiv, som ska stå i centrum* när undervisningsutmaningar identifieras. Detta innebär att det inte i första hand handlar om att identifiera vad jag som lärare tycker är svårt att undervisa om, utan att identifiera var svårigheterna ligger för eleverna. Det är inte nödvändigtvis så att det jag som lärare tycker är svårt att undervisa om också är det som eleverna har svårt att förstå.
- För det andra har detta med perspektiv också att göra med *vikten av att fokusera på undervisning som ger förutsättning för elevers kunskapsutveckling, snarare än elevers potentiella brist på förförståelse eller motivation.* Det finns en risk när man talar om undervisningsutmaningar att fokus hamnar på brister hos elever, snarare än utmaningar för undervisningen. Att utgå från elevperspektivet, vilken nämndes ovan, handlar således inte om att identifiera utmaningar hos elever, utan att utifrån deras perspektiv förstå vad i undervisningen som skapar utmaningar för en god kunskapsutveckling.
- För det tredje har detta med perspektiv också att göra med *vikten av att bredda perspektiven för att inte bli alltför snäv i identifieringen av undervisningsutmaningar* när kartläggningsredskapet används. En viss typ av utmaningar går att identifiera genom att enbart kombinera olika långsiktiga mål med olika centrala innehåll, men andra typer av utmaningar kan identifieras först när vi använder kartläggningsredskapet som utgångspunkt i ett större perspektiv. Denna typ av utmaningar kan exempelvis handla om utmaningar kopplade till det mångkulturella klassrummet, genderaspekter, meningsfullhet och tillgänglig undervisning. Kartläggningsredskapet behöver därmed förstås i ljuset av läroplanens övergripande intentioner. Om detta större perspektiv läggs som raster över redskapet kan ytterligare viktiga och spännande ämnesdidaktiska utmaningar identifieras. I utprovningen av kartläggningsredskapet har behovet av breddning visat sig särskilt tydligt i relation till vissa ämnen. Detta rör exempelvis SO-relaterade ämnen, såsom religion, samhällskunskap och historia.

Del 4. Att arbeta med identifierade undervisningsutmaningar

När kartläggningen av undervisningsutmaningar genomförts behöver lärargruppen gemensamt ta sig an dessa utmaningar. Den röda färgen visar på att det är dags att stanna upp. Det är möjligt att skolor som inte gjort denna typ av kartläggning tidigare missat flera av de utmaningar som de faktiskt har. Användningen av kartläggningsredskapet genererar

data som sticker ut från den data, främst betygsammanställningar och brukarenkäter, som vanligtvis används för att identifiera utmaningar.

Första gången en lärargrupp genomför kartläggningen kan det vara så att många delar i matrisen blir rödmarkerade. Vi rekommenderar då att lärargruppen väljer att bearbeta en/några röda delar i taget, som en del i ett långsiktigt systematiskt kvalitetsarbete. Nedan presenteras tre steg för att transformera det röda till gult/grönt. Dessa tre steg har identifierats genom att kartläggningsredskapet prövats på flera skolor.

Steg 1 – Genom kollegialt erfarenhetsutbyte

Det är viktigt att få tid till att föra didaktiska samtal med kollegor på skolan, men även med kollegor på andra skolor. I didaktiska samtal pratar lärare om undervisning utifrån vad eleverna ska lära sig, vad lärandet innebär och hur de bästa förutsättningarna kan skapas för just de som ska lära sig.

Ibland, speciellt i samband med att nya kursplaner/läroplaner ska implementeras, förväntas lärare läsa alla dokument och sedan förstå vad som ska göras. Vidare antas lärare ha aktuell didaktisk kunskap. Problemet med detta är att dessa dokument inte är färdiga mallar som läraren bara kan följa, utan innehållet behöver behandlas och bearbetas i relation till uppdraget, undervisningstraditioner och kunskaper. Därför är det viktigt att kollegialt ställa frågan vad är det egentligen eleverna ska kunna i relation till det som markerats som rött och hur undervisningen kan organiseras för att på bästa sätt främja elevernas lärande. Genom sådana diskussioner och erfarenhetsutbyten kommer delar av det som varit rött att kunna transformeras till gult/grönt. Om lärare dessutom ges möjlighet att föra samtal med lärare på andra skolor skapas ännu bättre förutsättningar för detta. Det kan i vissa fall vara avgörande. Flera ämnen, exempelvis flera av de praktiskt estetiska, undervisas av en eller kanske två lärare på en skola. Då är det viktigt att dessa lärare får möjlighet att föra didaktiska samtal med lärare i samma ämne, men på andra skolor, om de undervisningsutmaningar som har identifierats.

Steg 2 – Genom tidigare dokumenterade erfarenheter och tidigare forskning

Ibland räcker det inte att samtala med kollegorna på skolan eller närliggande skolor för att ta sig an och transformera de röda utmaningarna till gult eller grönt. Det är då viktigt att ta stöd i tidigare forskning och, i delbar form, publicerade beprövade erfarenheter. Många av de utmaningar som vi möter idag har andra mött tidigare, men i ett annat sammanhang. Idéer som kan vara värda att pröva kan finnas exempelvis via ämnesgrupper på sociala medier, i handböcker, ämnestidskrifter och liknande. Det finns ett stort värde i att bygga vidare på det andra tidigare gjort. När det gäller ämnesdidaktisk forskning kan det vara svårare att hitta rätt. All tidigare forskning finns inte tillgänglig för alla, (open access), och all forskningslitteratur av relevans är inte alltid så lätt att använda i ett konkret utvecklingsarbete. Vissa skolor/huvudmän har forskarutbildade lärare, men verkligen inte alla och även om vissa skolor har samarbeten med universitet och högskolor så bygger inte alltid dessa på skolans specifika behov. Vidare kan lärare vara ovana att söka efter tidigare forskning och andra publikationer av erfarenheter som kan bringa nya perspektiv och lösningar på de utmaningar skolan står inför. Skolledning och huvudmannen bör skapa förutsättningar för lärare att kontinuerligt kunna vända sig till aktuell och relevant forskning. Men skolan kan även ha fördel av att knyta kontakter med ämnesdidaktiska forskare, både för att få tillgång till forskning och för att få hjälp med att utveckla undervisningen lokalt.

Steg 3 – Genom undervisningsutvecklande forskning

Även om mycket redan är bearbetat och kanske även beforskat av andra så stöter vi hela tiden på nya utmaningar där det saknas relevanta kunskaper. Det finns då ett behov av undervisningsutvecklande forskning för att få fram sådan kunskap som kan användas av lärare i undervisningsutvecklande syfte.

Hos en del huvudmän finns idag forskarutbildade lärare som kan hjälpa till i genomförandet av undervisningsutvecklande forskning. I dag är även många lärare bekanta med undervisningsutvecklande metoder som exempelvis lesson study och learning study – metoder som med fördel kan användas för att bedriva undervisningsutvecklande forskning. Vidare har allt fler huvudmän idag ett samarbete med närliggande lärosäten, exempelvis genom det så kallade ULF-avtalet (<https://www.ulfavtal.se/>). Det finns således flera sätt för lärare att samverka med forskare. Lärare och forskare bidrar med olika kompetenser som behövs och både kan och bör komplettera varandra.

Avslutningsvis vill vi betona att dessa tre steg förutsätter ett kollegialt utvecklingsarbete. Frågan är dock var den *kollegiala gränsen* går i det kollegiala utvecklingsarbetet. Utifrån steg 1 som presenterats ovan så innefattar den kollegiala gränsen lärare inom samma ämne på samma eller närliggande skolor. Genom steg 2 utvidgas denna kollegiala gräns ytterligare till att också innefatta forskare, både sådana man eventuellt samarbetar med och sådana man läser vetenskapliga artiklar av. Undervisningsutvecklande forskning, steg 3, innebär likaså en större kollegial gräns och det är viktigt för lärare och skolor att skapa förutsättningar för att bryta den traditionella och ibland statiska kollegiala gränsen. Något filantropiskt skulle alla som delar samma kunskapsbas kunna ses som kollegier som stöttar varandra då nya utmaningar identifieras.

Förslag till tidsplan

Denna tidsplan är framtagen i samband med att kartlägningsredskapet prövats på flera skolor. Tidsåtgången kan naturligtvis variera beroende olika saker, men i takt med att lärarna blir vana med att arbeta med kartlägningsarbetet kan mindre tid behövas för planering och den övergripande scanningen. En stark rekommendation är att följa upp kartlägningsarbetet och det kortsiktiga och långsiktiga utvecklingsarbetet en gång per läsår för att systematiskt kunna behandla och arbeta med de identifierade undervisningsutmaningarna. Det återkommande arbetet med kartläggningen har därmed en utvärderande funktion, genom samtal om det som tidigare noterats som rött och sedan transformeras till gult/grönt. På detta sätt kan arbetet med kartlägningsredskapet på ett tydligt sätt kopplas till både den enskilda skolans och huvudmannens systematiska kvalitetsarbete. Detta medför i sin tur att skolans och huvudmannens systematiska kvalitetsarbete också har ett tydligt ämnesdidaktiskt och undervisningsutvecklande fokus.

Tabell 2

Förslag till tidsplan

Vad?	Hur?	Tid?
Introduktion	Läs handboken och för en diskussion om vad kartläggningen handlar om och hur redskapet är tänkt att fungera. (<i>Detta kan med fördel ske</i>	läsa 1,5 h+ planera 1,5 h

	<p><i>gemensamt på skolnivå om redskapet ska användas av flera lärargrupper).</i></p> <p>Se till att alla förstår innebörden av undervisningsutmaningar och färgerna.</p> <p>Justera matrisen så att den fungerar för valt ämne.</p> <p>Sätt en samtalsstruktur inför arbetet med matrisen.</p>	
Övergripande scanning	Diskutera syftet och de långsiktiga målen i relation till centralt innehåll för att identifiera möjliga utmaningar i respektive ruta i matrisen.	3-4 h (kan med fördel delas upp på flera tillfällen)
Fördjupad analys	Välj en röd del från matrisen och samtala kring vari utmaningen ligger mer specifikt. Hur ser undervisningen ut idag? Vad är det för lärande som är önskvärt? Vari består undervisningsutmaningen?	1 h/del
Arbete med utmaningarna	Se steg 1-3 under rubriken “Att arbeta med identifierade undervisningsutmaningar” (del 4 ovan).	
Koppla till skolans systematiska kvalitetsarbete	Ge förslag på utvecklingsområden (kort- och långsiktiga) som ska ingå i SKA. (Kan innefatta erfarenhetsutbyte, lokala undervisningsutvecklande projekt, praktikutvecklande forskning och kollegialt identifierade kompetensutvecklingsbehov).	

Referenser

Eriksson, I. (2021). Att identifiera problem i undervisningen – en grund för didaktisk skolutveckling. I N. Rönström & O. Johansson, (red.) *Att förbättra skolor med stöd i forskning Exempel, analyser och utmaningar* (357–378). Natur & Kultur.

Skolverket (2022a). *Lgr 22, Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022* (januari 2022). <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022>

Skolverket. (2022b). *Betyg och prövning. Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning*. Skolverket.

Länkar

Några matrismallar (Google kalkyl) *notera att det finns en flik för år 1-3, 4-6 respektive 7-9:*

- [Bild](#)
- [Engelska](#)
- [Hem- och konsumentkunskap](#)
- [Idrott och hälsa](#)
- [Matematik](#)
- [Musik](#)
- [Biologi \(NO, år 1-3\)](#)
- [Fysik \(NO, år 1-3\)](#)
- [Kemi \(NO, år 1-3\)](#)
- [Geografi \(SO, år 1-3\)](#)
- [Historia \(SO, år 1-3\)](#)
- [Religionskunskap \(SO, år 1-3\)](#)
- [Samhällskunskap \(SO, år 1-3\)](#)
- [Slöjd](#)
- [Svenska](#)
- [Teknik](#)

Som vi beskrivit på under rubriken "Skapa förutsättningar för funktionella matriser och ett produktivt analysarbete" så är dessa mallar strukturerade utifrån grupper av centralt innehåll och när ni identifierat det röda kan ni sedan genom att göra nya rader fördjupa analysen och att ställa det specifika centrala innehållet i relation till de långsiktiga målen. Eftersom många använder dessa mallar kan ni inte skriva direkt i den mall ni öppnar. Ni måste skapa en egen kopia.

Alt.1 - Googlekonton: välja arkiv och sedan kopiera (då får ni en egen kopia i Google kalkyl)

Alt.2 - Ej Googlekonto: välja arkiv och sedan ladda ned som Excel (då får ni en Excelkopia)

HANDBOK FÖR KARTLÄGGNING AV UNDERVISNINGSGUTMANINGAR ÅK 7-9

Ett redskap för lärardriven information till det systematiska
kvalitetsarbetet

Inger Eriksson
Sebastian Björnhammer
Ann-Sofie Jägerskog

Stockholm Teaching & Learning Studies
Ulf-avtal, Stockholms universitet
2022

Innehåll

Förord till skolläring (och lärare)	27
Att identifiera undervisningsutmaningar	27
Del 1. Bakgrund: Att kartlägga undervisningsutmaningar	29
Undervisningsutmaningar som en grund för det systematiska kvalitetsarbetet	29
Vad är en undervisningsutmaning?	29
Varför identifiera undervisningsutmaningar?	29
Kunskapsuppdraget i läroplanen Lgr 22	30
Del 2. Kartlägningsredskapet och dess användning	31
Kartlägningsredskapets struktur	31
Användning av kartlägningsredskapet	32
Skapa förutsättningar för funktionella matriser och ett produktivt analysarbete	33
Del 3. Att tänka på inför identifiering av undervisningsutmaningar	34
Del 4. Att arbeta med identifierade undervisningsutmaningar	36
Steg 1 – Genom kollegialt erfarenhetsutbyte	36
Steg 2 – Genom tidigare dokumenterade erfarenheter och tidigare forskning	37
Steg 3 – Genom undervisningsutvecklande forskning	37
Förslag till tidsplan	38
Referenser	40
Länkar	40

Förord till skolledning (och lärare)

Det kartläggningsredskap som presenteras i denna handbok ska kunna användas som underlag för skolans systematiska kvalitetsarbete. Tanken är att skolans utvecklingsinsatser ska utgå från lärarnas erfarenheter av vad i relation till läroplanens kunskapsuppdrag eleverna har svårt att lära sig. Kartläggningsredskapet är således tänkt att underlätta planeringen av såväl kortsiktiga som långsiktiga utvecklingsåtgärder (Eriksson, 2021). Vidare är tanken att detta redskap på sikt ska bidra till realiseringen av en utbildning på vetenskaplig grund och till förbättrade förutsättningar för elevernas lärande i relation till de nationella målen.

Att identifiera undervisningsutmaningar

Redskapet är utvecklat för att underlätta och främja lärarnas kollegiala arbete med att identifiera utmaningar i undervisningen relaterat till elevernas kunskapsutveckling. Undervisningsutmaningar kan kortfattat beskrivas som sådana mål och sådant innehåll som eleverna i olika ämnen återkommande har svårt att lära sig. Det handlar således om de delar av kunskapsuppdraget i läroplanen/kursplanerna som lärarna upplever som svåra att realisera. Det kan exempelvis handla om elevernas begreppsliga kunskapsutveckling, deras förmåga att bemästra ämnesspecifika system, modeller och procedurer. Det kan också handla om aspekter eller dimensioner i läroplanen som lärare upplever är svårt att undervisa om på ett sätt som gör att eleverna utvecklar de kunskaper de är tänkta att utveckla.

Sammantaget kan kartläggningsredskapet skapa förutsättningar för skolledningen att ha lokalt förankrad information om vad i undervisningen givet olika ämnen och årskurser som behöver utvecklas.

Genom kartläggningsredskapet skapas en bild av:

- vad i undervisningen som fungerar bra och som för tillfället inte behöver några speciella insatser (vanligen är detta det som dominerar kartläggningsresultatet).
- vad i dagens undervisning som innehåller utmaningar, men som är av sådant slag att lärarna bedömer att de med relativt enkla utvecklingsinsatser kan hantera detta kollegialt (ev med inspiration från andra kollegor eller litteratur).
- vad i undervisningen som medför större utmaningar, det vill säga vad i undervisningen som inte alls eller sällan leder till eftersträvat lärande och som kräver ett fördjupat arbete.

Redskapet är utformat för att hjälpa lärare att i identifierandet av undervisningsutmaningar fokusera på innehållsliga och metodiska diskussioner baserat på samlade erfarenheter.

Det är viktigt att notera att detta kartläggningsredskap är ett relativt enkelt redskap för en första kartläggning och att det finns flera saker som skolledningen behöver beakta när lärarna ska använda detta redskap. I denna handledning lyfts hur redskapet är tänkt att användas och vad som kan vara viktigt att tänka på när redskapet initieras och används för att arbetet ska bli så givande som möjligt. För ett lyckat resultat behöver såväl skolledning som lärare bekanta sig med denna handledning. I korthet vill vi betona vikten av att ledningen:

1. *Tydliggör en plan, skapar struktur och avsätter tid för arbetet.* Detta gäller hela processen, det vill säga alltifrån kartläggning av undervisningsutmaningar till planering av långsiktigt och kortsiktigt utvecklingsarbete utifrån identifierade utmaningar. Förslag på ramar för detta arbete presenteras i handbokens del 4.

2. *I möjligaste mån skapar grupper där längre undervisningserfarenhet finns representerad bland lärarna. Att analysera undervisningen utifrån vari elevers utmaningar ligger är något som inte är helt enkelt med en kort lärarerfarenhet. Det är därför en stor fördel om lärare med längre erfarenhet finns representerade i de olika ämnesgrupper som arbetar med kartläggningsredskapet.*

Handbokens del 1 ger en bakgrund till framtagandet av redskapet och en beskrivning av den kontext i vilken kartläggningsredskapet är tänkt att användas. Del 2 presenterar hur kartläggningsredskapet är tänkt att användas och i del 3 presenteras aspekter som är viktiga att tänka på när det initieras och används. I del 4 diskuteras hur skolor kan gå vidare med de undervisningsutmaningar som har identifierats i kartläggningsarbetet.

Inger Eriksson, Sebastian Björnhammer och Ann-Sofie Jägerskog

Del 1. Bakgrund: Att kartlägga undervisningsutmaningar

Undervisningsutmaningar som en grund för det systematiska kvalitetsarbetet

Det finns idag indikationer på att skolans systematiska kvalitetsarbete sällan bygger på grundliga analyser av vad lärare upplever utgör utmaningar i undervisningen. Detta innebär att det kan finnas ett glapp mellan vad skolledningen eller skolhuvudmannen tycker att utvecklingsarbetet ska riktas mot och vad lärare uppfattar som relevant och viktigt. Det innebär i sin tur att det finns en risk att de utmaningar som uppstår i relation till undervisningen och elevers lärande inte hamnar i fokus för skolornas systematiska utvecklingsarbete. För att veta vad olika systematiska undervisningsutvecklande insatser behöver riktas mot behövs således kunskaper om vad i den aktuella undervisningen som inte fungerar optimalt. Dessa kunskaper kan sedan ligga till grund för planering av olika utvecklingsinsatser. Detta kan framstå som självklart, men de trender vi ser idag är att de utvecklingsinsatser som prioriteras oftare bestäms uppifrån och utifrån.

Skolans systematiska undervisningsutvecklande arbete borde adressera frågor som: Vad i olika ämnen är svårt för eleverna att lära sig på ett önskvärt sätt? Vilka långsiktiga mål i relation till specifikt innehåll är svåra att realisera i undervisningen? Vilka undervisningsutmaningar kan identifieras i relation till läroplanens övergripande mål, som till exempel hållbar utveckling?

Vad är en undervisningsutmaning?

Det som vi i detta sammanhang menar med *undervisningsutmaning* är sådant som eleverna återkommande har svårt att lära sig: ett innehåll (begrepp, modeller, fenomen, system, procedurer etc.) i relation till ett eller flera långsiktiga mål som anges i den aktuella kursplanen. Det kan också handla om mål, innehåll och värderingar som lärare upplever att det är svårt att undervisa om på ett sätt som gör att eleverna utvecklar de kunskaper de är tänkta att utveckla. En undervisningsutmaning är inte begränsad till huruvida eleverna når målen så som de är beskrivna för betyget E. Det handlar om en utmaning relaterad till ambitionen att alla elever ska ges möjlighet till en kvalificerad kunskapsutveckling i enlighet med de långsiktiga målen.

Varför identifiera undervisningsutmaningar?

Det kartläggningsredskap som presenteras i denna handbok utgör ett möjligt redskap för att systematiskt få en övergripande bild över vad de lokala utvecklingsinsatserna behöver riktas mot. Ett sådant kartläggningsarbete kan ses som ett steg mot en professionsdriven utveckling av undervisningen, eftersom det är lärarna själva som identifierar vari utmaningarna ligger och vad som därmed behöver fokuseras i olika utvecklingsinsatser. Detta är i alla fall den intention som drivit oss som utarbetat och prövat detta redskap. Identifieringen av undervisningsutmaningar innebär också att fokus förflyttas från den enskilda läraren eller eleven till undervisningen och det lärande som görs möjligt genom undervisningen.

En förutsättning för att undervisningsutmaningar ska kunna identifieras i ett kollegium är att alla inblandade vågar "osäkra" den egna praktiken, det vill säga att alla inblandade vågar ge

uttryck för vad som är svårt och vad som kanske inte fungerar som önskat eller planerat i undervisningen. Inom kollegiet är det ofta oproblematiskt att dela med sig av erfarenheter och undervisningsupplägg som man upplever har lyckats särskilt bra. Det är inte lika självklart att man kollegialt delar med sig av det som man upplever *inte* fungerar som man önskar i klassrummet. För att gemensamt kunna identifiera undervisningsutmaningar behöver det vara högt i tak i samtalen och de kollegiala samtalen behöver präglas av ett tillåtande och respektfullt klimat där utmaningar i undervisningen ses som möjlighet till utveckling, inte som ett uttryck för problem hos den enskilda läraren.

Kunskapsuppdraget i läroplanen Lgr 22

I arbetet med kartlägningsredskapet är det viktigt att det förstås i sitt sammanhang. Detta redskap är utvecklat för att möjliggöra en screening/kartläggning av hur väl undervisningen fungerar i relation till det kunskapsuppdrag som formulerats i läroplanen (Skolverket, 2022a).

Den nya läroplanen, liksom de föregående läroplanerna, är uppbyggd för att tydliggöra det sammantagna uppdraget för skolan. Kärnuppdraget handlar om elevernas lärande och utveckling i relation till olika ämnen/kunskapsområden. I varje kursplan beskrivs inledningsvis en motivering till vilken funktion ämnet har i relation till samhället i stort. Därefter anges syftet med ämnet. Syftet avslutas med de långsiktiga målen som eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla. De långsiktiga målen, som ska realiseras med hjälp av det centrala innehållet, uttrycker också de kunskaper som ska bedömas med hjälp av betygskriterierna. Detta innebär att läsandet av och förverkligandet av syftet och de långsiktiga målen alltid behöver relateras till ämnets centrala innehåll. Enligt Allmänna råden (Skolverket, 2022b) anges att undervisningen ska planeras utifrån syftet och de långsiktiga målen. Skolverket betonar att betygskriterierna inte utgör mål för undervisningen utan medel för bedömningen.

Den huvudsakliga idén med läroplanen är alltså att lärarna ska iscensätta en undervisning som möjliggör för eleverna att utveckla kunskaper och förmågor som står i överensstämmelse med syftet och de långsiktiga målen. Skolan har därmed ett ansvar att erbjuda en sådan undervisning som skapar förutsättningar för elevernas kunskapsutveckling. Det mesta av kunskapsuppdraget har lärare (både som kollektiv och som individer) goda rutiner, metoder och redskap för att lyckas väl med. Men i varje klass och i relation till varje ämne finns det aspekter, områden eller moment som eleverna (ett flertal av eleverna) har svårt att lära sig och där de aktuella ämnesdidaktiska kunskaperna är otillräckliga. I sådana fall kan det finnas skäl att undersöka om andra lärare (lokalt eller nationellt) eller ämnesdidaktiska forskare har idéer om hur undervisningen kan utvecklas så att eleverna kan erbjudas bättre förutsättningar till lärande. I enstaka fall kan lärarna konstatera att det inte går att hitta erfarenheter och kunskaper på hur undervisningen kan utvecklas i relation till de identifierade utmaningar. I sådana fall kan nya kunskaper behöva utvecklas, exempelvis i form av lokala undervisningsutvecklande forskningsprojekt (se vidare del 4).

Kartlägningsredskapet är utformat för att stötta lärarna på den lokala skolan att systematiskt analysera kunskapsuppdraget i relation till elevernas lärande för att identifiera vilka områden eller moment i undervisningen som behöver utvecklas. Det är alltså ett redskap som är tänkt att hjälpa lärare att fokusera läroplanens kunskapsuppdrag i relation till skolans elever. På sikt kan ett sådant analytiskt arbete bidra till att skolan utvecklar en förmåga till självförnyelse baserat på lokala förutsättningar.

Del 2. Kartläggningsredskapet och dess användning

Kartläggningsredskapets struktur

Kartläggningsredskapet bygger på en enkel matrisstruktur där det centrala innehållet i ett ämne ställs i relation till de långsiktiga målen. Respektive långsiktigt mål skrivs in vågrätt i matrisen och respektive centralt innehåll skrivs in lodrätt (se tabell 1). På detta sätt kan de olika styckena i kursplanen kopplas till varandra, snarare än läsas som separata delar. Denna sammankoppling möjliggör en mer nyanserad reflektion kring vilka undervisningsutmaningarna i ämnet ligger. Kanske är ett långsiktigt mål utmanande i relation till vissa centrala innehåll, men inte till andra och på motsvarande sätt kanske vissa centrala innehåll är utmanande i relation till vissa långsiktiga mål, men inte till andra. Kartläggningsredskapet bygger således på idén om att långsiktiga mål behöver relateras till det centrala innehållet och att ämnesdidaktiska undervisningsutmaningar ofta uppstår i mötet mellan mål och innehåll.

Tabell 1*Generellt kartläggningsredskap*

Undervisningsutmaningar				
	Långsiktigt mål 1	Långsiktigt mål 2	Långsiktigt mål 3	Långsiktigt mål 4
Centralt innehåll 1	Inga större utmaningar	Hanterbara utmaningar	Utmaningar som kräver fördjupat arbete	Utmaningar som kräver fördjupat arbete
Centralt innehåll 2	Hanterbara utmaningar	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar
Centralt innehåll 3	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar	Hanterbara utmaningar	Utmaningar som kräver fördjupat arbete
Centralt innehåll 4	Inga större utmaningar	Hanterbara utmaningar	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar
Centralt innehåll 5	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar	Inga större utmaningar

Användning av kartläggningsredskapet

Den grundläggande frågan som ställs i relation till kartläggningsredskapet, och som är den fråga som står i fokus när lärargruppen tar sig an redskapet, är: *Sett till elevernas kunskapsutveckling, i vilken mån bedömer ni att det finns undervisningsutmaningar i ämnet? Gör bedömningen utifrån relationen mellan läroplanens/kursplanens långsiktiga mål och centrala innehåll, det vill säga de kunskaper och förmågor som ska utvecklas.*

Ämnesdidaktiska utmaningar kan finnas i olika grad. En del undervisningsutmaningar upplevs som hanterbara inom ramen för det vardagliga och kollegiala utvecklingsarbetet på skolan, medan det krävs ett mer fördjupat arbete för att ta sig an vissa andra utmaningar. I arbetet med att identifiera ämnesdidaktiska utmaningar färgläggs därför matrisens rutor med tre olika färger: grönt, gult, respektive rött, där de olika färgerna signalerar olika grad av utmaning. Respektive ruta diskuteras med utgångspunkt i frågan om i vilken mån man bedömer att det finns undervisningsutmaningar kopplade till just detta långsiktiga mål i relation till det centrala innehållet. Rutan färgläggs därefter med en av de tre färgerna, beroende på i vilken utsträckning lärargruppen upplever att det finns en undervisningsutmaning kopplad till detta långsiktiga mål och centrala innehåll (se figur 1). De olika färgernas innebörd beskrivs kortfattat nedan:

- **Grönt - Inga större undervisningsutmaningar:** Det centrala innehållet i relation till det långsiktiga målet tycks inte utgöra några egentliga undervisningsutmaningar och eleverna tycks utveckla de kunskaper och förmågor som är tänkt.
- **Gult - Hanterbara undervisningsutmaningar:** Det finns vissa undervisningsutmaningar kopplade till detta centrala innehåll och långsiktiga mål, men de betraktas som hanterbara utifrån de idéer som finns i lärargruppen gällande

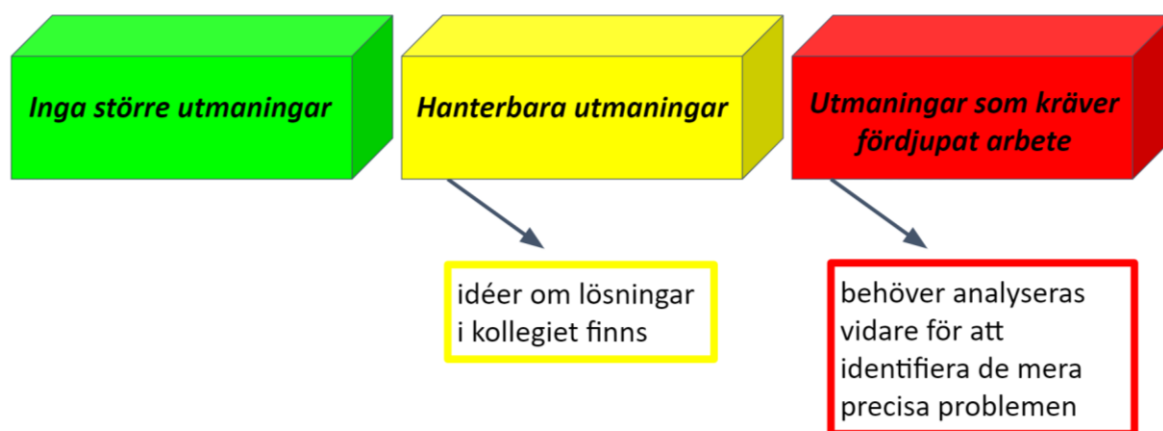
vilken typ av utvecklingsarbete som behövs. Dessa utmaningar kan med andra ord hanteras med en kollegial undervisningsutveckling, gärna med inspiration från känd kunskap och beprövad erfarenhet.

- **Rött - Undervisningsutmaningar som kräver fördjupat arbete:** Det finns undervisningsutmaningar kopplade till detta långsiktiga mål och centrala innehåll som lärargruppen eventuellt har idéer kring hur man ska hantera, men det behövs mer kunskap för att bedriva ett kvalificerat utvecklingsarbete i relation till denna undervisningsutmaning.

Det går att ta sig an kartläggningsredskapet utifrån de långsiktiga målen och därmed arbeta sig igenom matrisen lodrätt, eller att utgå från de centrala innehållen och därmed ta sig an matrisen vågrätt. Om det råder osäkerhet gällande gradering, det vill säga om en ruta ska färgläggas gul eller röd, så är det bättre att börja med rött, då detta i ett senare skede kan undersökas vidare. Om många delar i matrisen blir röda kan det dock innebära att skolan får göra en prioritering kring vad av det som är rött som är mest akut och därmed bör fokuseras först.

Figur 1

Gradering av undervisningsutmaningar



Skapa förutsättningar för funktionella matriser och ett produktivt analysarbete

För att arbetet med matrisen ska bli så bra som möjligt kan den behöva anpassas innan färgläggningen påbörjas. Vissa ämnen är framskrivna på ett relativt "rent" sätt, där de långsiktiga målen presenteras som förmågor, medan det centrala innehållet presenteras som "kunskaper om". Andra ämnen är framskrivna på ett sådant sätt att förmågor och "kunskaper om" blandas i formuleringen av de långsiktiga målen, vilket gör att matrisen kan behöva sorteras om något innan den används. På samma sätt är vissa kursplaner framskrivna på ett sådant sätt att långsiktiga mål och centralt innehåll relativt oproblematiskt kan kombineras, medan andra kursplaner har kombinationer som är mer problematiska, exempelvis för att ett långsiktigt mål och ett centralt innehåll är relativt överlappande. Vissa kursplaner har dessutom formuleringar i de långsiktiga målen eller de centrala innehållen där en rad olika aspekter är ihopskrivna i samma mål/centrala innehåll, medan andra kursplaner renodlar de olika långsiktiga målen/centrala innehållen. I de fall där många aspekter sammanfaller i ett mål/centralt innehåll kan dessa behöva delas upp i olika rader/kolumner i matrisen för att göra analysarbetet enklare. Genom att göra denna typ av anpassningar av matrisen innan arbetet startar, skapas goda förutsättningar för att identifieringen av undervisningsutmaningar går smidigare och blir mer precisa.

Det är också viktigt att i detta sammanhang poängtera att målet som kartläggningsarbetet siktar mot är att formulera undervisningsutmaningar och i förlängningen undersökningsbara frågor, inte att leverera en färdigifylld matris. I de fall då berörda kursplaner är väldigt omfattande, och matrisen därmed blir väldigt stor, kan en avgränsning behöva göras redan initialt. Det kan då vara hjälpsamt att identifiera ett par långsiktiga mål eller ett par centrala innehåll som fokuseras i första hand och låta samtalen fokusera dessa. Genom att fokusera på ett par rader/kolumner när matrisen är väldigt stor undviks risken att analysen blir snabb och onyanserad på grund av mängden rutor som ska färgläggas. De kolumner/rader som väljs bör då vara de som man tror rymmer de största utmaningarna. Ett bra angreppssätt då det är mycket innehåll är att (i ett första steg) genomföra analysen utifrån grupper av centralt innehåll i relation till långsiktiga mål. Detta för att sedan fokusera på den grupp som blev röd och (i ett andra steg) genomföra analysen utifrån den gruppens specifika centrala innehåll i relation till långsiktiga mål. De matrismallar som finns länkade i slutet av handboken bygger på denna struktur, där grupper av centralt innehåll ställs i relation till de långsiktiga målen och där det går att hålla pekaren över respektive grupp av centralt innehåll för att se dess specifika innehåll. När sedan ett specifikt centralt innehåll identifieras som rött kan ibland även det behövas brytas ned i delar. Således kan analysarbetet beskrivas som att gå från en övergripande scanning till ett mer och mer fördjupat analysarbete.

Vidare har vi i utprovningen av kartläggningsredskapet noterat att lärare i exempelvis engelska och SO-ämnen uppfattar att viktiga delar av kunskapsuppdraget inte fångas med de långsiktiga målen och det centrala innehållet. Exempelvis kan lärarna uppleva behov av att diskutera läroplansövergripande mål eller delar av syftet som inte är preciserat i de långsiktiga målen. I sådana fall rekommenderar vi att matrisen anpassas utifrån ämnets särprägel så som det framstår i lärargruppen. Dock kan det vara på sin plats att påminna om att kartläggningsredskapet tar sikte på utvecklingsbehov relaterat till kunskapsuppdraget så som det är formulerat i läroplanen.

Del 3. Att tänka på inför identifiering av undervisningsutmaningar

När ett generellt redskap introduceras och används i en lärargrupp finns flera aspekter som är viktigt att tänka på för att arbetet ska bli så givande och fruktbart som möjligt och för att potentiella fallgropar ska kunna undvikas. Detta gäller inte minst när det handlar om ett generellt redskap som ska användas i olika ämnesspecifika sammanhang, vilket är fallet med detta kartläggningsredskap. Centralt i arbetet med kartläggningsredskapet är att alla inblandade har en gemensam förståelse av begreppet "undervisningsutmaning". Den definition av begreppet som vi har valt att använda i detta sammanhang är sådant som lärare upplever att det är svårt att undervisa om på ett sätt som gör att eleverna utvecklar de kunskaper de är tänkta att utveckla, eller sådant som eleverna återkommande har svårt att lära sig i linje med läroplanens intentioner. Genom att inför arbetet tydliggöra denna definition, liksom definitionen av de olika färgerna (grönt, gult och rött), skapas goda förutsättningar för att samtalen kommer att kretsa kring den typ av utmaningar som kartläggningsredskapet är tänkt att vara till hjälp för att identifiera. För att kartläggningsarbetet ska bli fruktbart behöver alla inblandade också ha en förståelse för kursplanens uppbyggnad och funktion, vilket bland annat inkluderar syftet och de långsiktiga målen funktion för undervisningens planering och

genomförande och betygskriteriernas funktion vid betygssättningen (se mer utförlig beskrivning i del 2). En förståelse för kursplanens uppbyggnad skapar goda förutsättningar för att kartläggningsredskapet förstås i sitt större sammanhang och riskerna minskar att kartläggningsmatrisen hanteras alltför tekniskt och isolerat.

Två ytterligare aspekter som är värda att ha i åtanke när kartläggningsredskapet introduceras och används handlar om *fokus* och *perspektiv*. Fokus för arbetet med kartläggningen ska vara att identifiera ämnesdidaktiska undervisningsutmaningar. Det finns därför anledning att vara vaksam så att fokus inte istället riktas åt andra håll. Nedan lyfts kortfattat några av de aspekter som kan vara värda att tänka på i relation till fokus när kartläggningsredskapet introduceras och används.

- *Undvik att fokusera på det matris-tekniska och fokusera istället på att identifiera undervisningsutmaningar.* Detta kan exempelvis handla om att inte fastna i samtal om huruvida de långsiktiga målen går att kombinera med de olika centrala innehållen eller ej, det vill säga om de olika rutorna i matrisen går att förena eller inte. Detta, gråmarkering av rutor, bör göras inför det gemensamma arbetet med kartläggningen. Om allt för stort fokus läggs på detta riskerar det centrala fokuset att identifiera undervisningsutmaningar att komma i skymundan.
- *Arbeta för att samtalen i så stor utsträckning som möjligt kring undervisning snarare än kring bedömning och betygskriterier.* Även om bedömningsaspekter kan vara en del av undervisningsutmaningar är det viktigt att bedömningsfrågor inte tar överhanden i kartläggningen – det är undervisningen och vad den ger förutsättningar för som ligger i fokus, snarare än till exempel betygskriterierna.
- *Arbeta för att samtalen i så stor utsträckning som möjligt kring utmaningar kopplade till kursplanernas innehåll, snarare än en diskussion om vad kursplanerna rymmer och inte.* Det kan finnas goda skäl att diskutera olika kursplaner som sådana och vad de innehåller och inte, men i just detta sammanhang handlar det om att identifiera undervisningsutmaningar kopplade till det som står framskrivet i kursplanerna och det är viktigt att identifieringen av dessa utmaningar inte skymms av en allmän diskussion kring kursplanernas utformande.
- *Fokusera på undervisningsutmaningar som läraren kan vara med och jobba vidare med, snarare än på ramfaktorer, vilka läraren inte kan styra över.* Många undervisningsutmaningar kan relateras till faktorer som behov av fortbildning, gruppstorlek, elevers upplevda bristande förkunskaper och brist på schemalagd undervisningstid, olämpliga lokaler, och så vidare. De undervisningsutmaningar som ska vara i fokus i kartläggningsarbetet handlar dock inte om denna typ av utmaningar, utan de utmaningar som rör det lärande som elever ges (ska ges) möjlighet att utveckla inom ramen för lokala förutsättningar.

Några av de aspekter som kan vara värda att tänka på när kartläggningsredskapet introduceras och används har att göra med perspektiv.

- För det första är det *viktigt att det är elevens perspektiv, snarare än lärarens perspektiv, som ska stå i centrum* när undervisningsutmaningar identifieras. Detta innebär att det inte i första hand handlar om att identifiera vad jag som lärare tycker är svårt att undervisa om, utan att identifiera vari svårigheterna ligger för eleverna. Det är inte nödvändigtvis så att det jag som lärare tycker är svårt att undervisa om också är det som eleverna har svårt att förstå.
- För det andra har detta med perspektiv också att göra med *vikten av att fokusera på undervisning som ger förutsättning för elevers kunskapsutveckling, snarare än elevers potentiella brist på förförståelse eller motivation.* Det finns en risk när man talar om undervisningsutmaningar att fokus hamnar på brister hos elever, snarare än

utmaningar för undervisningen. Att utgå från elevperspektivet, vilken nämndes ovan, handlar således inte om att identifiera utmaningar hos elever, utan att utifrån deras perspektiv förstå vad i undervisningen som skapar utmaningar för en god kunskapsutveckling.

- För det tredje har detta med perspektiv också att göra med *vikten av att bredda perspektiven för att inte bli alltför snäv i identifieringen av undervisningsutmaningar* när kartläggningsredskapet används. En viss typ av utmaningar går att identifiera genom att enbart kombinera olika långsiktiga mål med olika centrala innehåll, men andra typer av utmaningar kan identifieras först när vi använder kartläggningsredskapet som utgångspunkt i ett större perspektiv. Denna typ av utmaningar kan exempelvis handla om utmaningar kopplade till det mångkulturella klassrummet, genderaspekter, meningsfullhet och tillgänglig undervisning. Kartläggningsredskapet behöver därmed förstås i ljuset av läroplanens övergripande intentioner. Om detta större perspektiv läggs som raster över redskapet kan ytterligare viktiga och spännande ämnesdidaktiska utmaningar identifieras. I utprovningen av kartläggningsredskapet har behovet av breddning visat sig särskilt tydligt i relation till vissa ämnen. Detta rör exempelvis SO-relaterade ämnen, såsom religion, samhällskunskap och historia.

Del 4. Att arbeta med identifierade undervisningsutmaningar

När kartläggningen av undervisningsutmaningar genomförts behöver lärargruppen gemensamt ta sig an dessa utmaningar. Den röda färgen visar på att det är dags att stanna upp. Det är möjligt att skolor som inte gjort denna typ av kartläggning tidigare missat flera av de utmaningar som de faktiskt har. Användningen av kartläggningsredskapet genererar data som sticker ut från den data, främst betygsammanställningar och brukarenkäter, som vanligtvis används för att identifiera utmaningar.

Första gången en lärargrupp genomför kartläggningen kan det vara så att många delar i matrisen blir rödmarkerade. Vi rekommenderar då att lärargruppen väljer att bearbeta en/några röda delar i taget, som en del i ett långsiktigt systematiskt kvalitetsarbete. Nedan presenteras tre steg för att transformera det röda till gult/grönt. Dessa tre steg har identifierats genom att kartläggningsredskapet prövats på flera skolor.

Steg 1 – Genom kollegialt erfarenhetsutbyte

Det är viktigt att få tid till att föra didaktiska samtal med kollegor på skolan, men även med kollegor på andra skolor. I didaktiska samtal pratar lärare om undervisning utifrån vad eleverna ska lära sig, vad lärandet innebär och hur de bästa förutsättningarna kan skapas för just de som ska lära sig.

Ibland, speciellt i samband med att nya kursplaner/läroplaner ska implementeras, förväntas lärare läsa alla dokument och sedan förstå vad som ska göras. Vidare antas lärare ha aktuell didaktisk kunskap. Problemet med detta är att dessa dokument inte är färdiga mallar som läraren bara kan följa, utan innehållet behöver behandlas och bearbetas i relation till uppdraget, undervisningstraditioner och kunskaper. Därför är det viktigt att kollegialt ställa

frågan vad är det egentligen eleverna ska kunna i relation till det som markerats som rött och hur undervisningen kan organiseras för att på bästa sätt främja elevernas lärande. Genom sådana diskussioner och erfarenhetsutbyten kommer delar av det som varit rött att kunna transformeras till gult/grönt. Om lärare dessutom ges möjlighet att föra samtal med lärare på andra skolor skapas ännu bättre förutsättningar för detta. Det kan i vissa fall vara avgörande. Flera ämnen, exempelvis flera av de praktiskt estetiska, undervisas av en eller kanske två lärare på en skola. Då är det viktigt att dessa lärare får möjlighet att föra didaktiska samtal med lärare i samma ämne, men på andra skolor, om de undervisningsutmaningar som har identifierats.

Steg 2 – Genom tidigare dokumenterade erfarenheter och tidigare forskning

Ibland räcker det inte att samtala med kollegorna på skolan eller närliggande skolor för att ta sig an och transformera de röda utmaningarna till gult eller grönt. Det är då viktigt att ta stöd i tidigare forskning och, i delbar form, publicerade beprövade erfarenheter. Många av de utmaningar som vi möter idag har andra mött tidigare, men i ett annat sammanhang. Idéer som kan vara värda att pröva kan finnas exempelvis via ämnesgrupper på sociala medier, i handböcker, ämnestidskrifter och liknande. Det finns ett stort värde i att bygga vidare på det andra tidigare gjort. När det gäller ämnesdidaktisk forskning kan det vara svårare att hitta rätt. All tidigare forskning finns inte tillgänglig för alla, (open access), och all forskningslitteratur av relevans är inte alltid så lätt att använda i ett konkret utvecklingsarbete. Vissa skolor/huvudmän har forskarutbildade lärare, men verkligen inte alla och även om vissa skolor har samarbeten med universitet och högskolor så bygger inte alltid dessa på skolans specifika behov. Vidare kan lärare vara ovana att söka efter tidigare forskning och andra publikationer av erfarenheter som kan bringa nya perspektiv och lösningar på de utmaningar skolan står inför. Skolledning och huvudmannen bör skapa förutsättningar för lärare att kontinuerligt kunna vända sig till aktuell och relevant forskning. Men skolan kan även ha fördel av att knyta kontakter med ämnesdidaktiska forskare, både för att få tillgång till forskning och för att få hjälp med att utveckla undervisningen lokalt.

Steg 3 – Genom undervisningsutvecklande forskning

Även om mycket redan är bearbetat och kanske även beforskat av andra så stöter vi hela tiden på nya utmaningar där det saknas relevanta kunskaper. Det finns då ett behov av undervisningsutvecklande forskning för att få fram sådan kunskap som kan användas av lärare i undervisningsutvecklande syfte.

Hos en del huvudmän finns idag forskarutbildade lärare som kan hjälpa till i genomförandet av undervisningsutvecklande forskning. I dag är även många lärare bekanta med undervisningsutvecklande metoder som exempelvis lesson study och learning study – metoder som med fördel kan användas för att bedriva undervisningsutvecklande forskning. Vidare har allt fler huvudmän idag ett samarbete med närliggande lärosäten, exempelvis genom det så kallade ULF-avtalet (<https://www.ulfavtal.se/>). Det finns således flera sätt för lärare att samverka med forskare. Lärare och forskare bidrar med olika kompetenser som behövs och både kan och bör komplettera varandra.

Avslutningsvis vill vi betona att dessa tre steg förutsätter ett kollegialt utvecklingsarbete. Frågan är dock var den *kollegiala gränsen* går i det kollegiala utvecklingsarbetet. Utifrån steg 1 som presenterats ovan så innefattar den kollegiala gränsen lärare inom samma ämne på samma eller närliggande skolor. Genom steg 2 utvidgas denna kollegiala gräns ytterligare till att också innefatta forskare, både sådana man eventuellt samarbetar med och sådana man

läser vetenskapliga artiklar av. Undervisningsutvecklande forskning, steg 3, innebär likaså en större kollegial gräns och det är viktigt för lärare och skolor att skapa förutsättningar för att bryta den traditionella och ibland statiska kollegiala gränsen. Något filantropiskt skulle alla som delar samma kunskapsbas kunna ses som kollegier som stöttar varandra då nya utmaningar identifieras.

Förslag till tidsplan

Denna tidsplan är framtagen i samband med att kartläggningsredskapet prövats på flera skolor. Tidsåtgången kan naturligtvis variera beroende olika saker, men i takt med att lärarna blir vana med att arbeta med kartläggningsarbetet kan mindre tid behövas för planering och den övergripande scanningen. En stark rekommendation är att följa upp kartläggningsarbetet och det kortsiktiga och långsiktiga utvecklingsarbetet en gång per läsår för att systematiskt kunna behandla och arbeta med de identifierade undervisningsutmaningarna. Det återkommande arbetet med kartläggningen har därmed en utvärderande funktion, genom samtal om det som tidigare noterats som rött och sedan transformeras till gult/grönt. På detta sätt kan arbetet med kartläggningsredskapet på ett tydligt sätt kopplas till både den enskilda skolans och huvudmannens systematiska kvalitetsarbete. Detta medför i sin tur att skolans och huvudmannens systematiska kvalitetsarbete också har ett tydligt ämnesdidaktiskt och undervisningsutvecklande fokus.

Tabell 2

Förslag till tidsplan

Vad?	Hur?	Tid?
Introduktion	Läs handboken och för en diskussion om vad kartläggningen handlar om och hur redskapet är tänkt att fungera. (Detta kan med fördel ske gemensamt på skolnivå om redskapet ska användas av flera lärargrupper). <i>Se till att alla förstår innebörden av undervisningsutmaningar och färgerna.</i> Justera matrisen så att den fungerar för valt ämne. Sätt en samtalsstruktur inför arbetet med matrisen.	läsa 1,5 h+ planera 1,5 h
Övergripande scanning	Diskutera syftet och de långsiktiga målen i relation till centralt innehåll för att identifiera möjliga utmaningar i respektive ruta i matrisen.	3-4 h (kan med fördel delas upp på flera tillfällen)
Fördjupad analys	Välj en röd del från matrisen och samtala kring vari utmaningen ligger mer specifikt. Hur ser undervisningen ut idag? Vad är det för lärande som är önskvärt? Vari består undervisningsutmaningen?	1 h/del
Arbete med utmaningarna	Se steg 1-3 under rubriken "Att arbeta med identifierade undervisningsutmaningar" (del 4	

	ovan).	
Koppla till skolans systematiska kvalitetsarbete	Ge förslag på utvecklingsområden (kort- och långsiktiga) som ska ingå i SKA. (Kan innefatta erfarenhetsutbyte, lokala undervisningsutvecklande projekt, praktikutvecklande forskning och kollegialt identifierade kompetensutvecklingsbehov).	1-2 h

Referenser

Eriksson, I. (2021). Att identifiera problem i undervisningen – en grund för didaktisk skolutveckling. I N. Rönström & O. Johansson, (red.) *Att förbättra skolor med stöd i forskning Exempel, analys och utmaningar* (357–378). Natur & Kultur.

Skolverket (2022a). *Lgr 22, Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022* (januari 2022). <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022>

Skolverket. (2022b). *Betyg och prövning. Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning*. Skolverket.

Länkar

Några matrismallar (Google kalkyl) *notera att det finns en flik för år 1-3, 4-6 respektive 7-9:*

- [Bild](#)
- [Engelska](#)
- [Hem- och konsumentkunskap](#)
- [Idrott och hälsa](#)
- [Matematik](#)
- [Musik](#)
- [Biologi](#)
- [Fysik](#)
- [Kemi](#)
- [Geografi](#)
- [Historia](#)
- [Religionskunskap](#)
- [Samhällskunskap](#)
- [Slöjd](#)
- [Svenska](#)
- [Teknik](#)

Som vi beskrivit på under rubriken ”Skapa förutsättningar för funktionella matriser och ett produktivt analysarbete” så är dessa mallar strukturerade utifrån grupper av centralt innehåll och när ni identifierat det röda kan ni sedan genom att göra nya rader fördjupa analysen och att ställa det specifika centrala innehållet i relation till de långsiktiga målen. Eftersom många använder dessa mallar kan ni inte skriva direkt i den mall ni öppnar. Ni måste skapa en egen kopia.

Alt.1 - Googlekonton: välja arkiv och sedan kopiera. (då får ni en egen kopia i Google kalkyl)

Alt.2 - Ej Googlekonto: välja arkiv och sedan ladda ned som Excel (då får ni en Excelkopia)

Stockholm Teaching & Learning studies (STLS)

STLS är en plattform för undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning. Samverkan inom STLS sker mellan sex skolhuvudmän; Botkyrka kommun, Kunskapsskolan Sverige, Nacka kommun, Stiftelsen Fryshuset, Stockholms stad, Södertälje kommun och Stockholms universitet. STLS syfte är att initiera, stödja och sprida forsknings- och utvecklingsprojekt som rör ämnesdidaktiska frågor och problem som uppstår i undervisning.

Arbetet inom STLS är sedan 2017 knutet till ULF försöksverksamhet (se www.ulfavtal.se). Försöksverksamheten ska utveckla och pröva hållbara samverkansmodeller mellan akademi och skola vad gäller forskning, skolverksamhet och lärarutbildning.

ULF-rapporter från STLS

1. Tväråna, M., Jägerskog, A-S., & Björklund, M. (2021). *Sex bärande principer för god forskningssamverkan – utvärdering av Stockholm Teaching and Learning Studies som en modell för samverkan mellan skola och akademi*. (Rapporter i matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik, nr. 17). Stockholms universitet.
2. Eriksson, I., Björnhammer, S., & Jägerskog, A-S. (2022). *Slutrapport – Utprovning av ett kartläggningsredskap för identifiering av undervisningsutmaningar* (Rapport Institutionen för ämnesdidaktik). Stockholms universitet.